

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

Num “mundo” de descobertas e aprendizagens

Tatiana da Silva Matos

Coimbra, 2014

Tatiana da Silva Matos

Num “mundo” de descobertas e aprendizagens

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Fátima Neves

Orientadores: Mestre Philippe Loff e Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 24, julho de 2014

Classificação: 14

“O saber é construído todos os dias e todos os dias renovado,
pelo que o saber de hoje já ultrapassou o de ontem”

(Sanches, 2001)

Agradecimentos

Um agradecimento aos meus orientadores, a Professora Doutora Vera do Vale e o Mestre Philippe Loff, por me acompanharem neste percurso e contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional, assim como pela sua disponibilidade e sugestões de melhoria, que me permitiram concluir este relatório.

À educadora Raquel e à professora Elsa pelas partilhas de ideias e conhecimentos, por através das suas reflexões e apreciações me permitir aprender a melhorar a prática. Um obrigado também às restantes educadoras da instituição de estágio pelo seu apoio e a todas as crianças com quem tive a oportunidade de interagir nas minhas práticas, pela sua participação e interesse.

Aos meus pais e mano, um especial e grande agradecimento por todo o esforço, paciência, motivação, compreensão e apoio incondicional, por acreditarem em mim e me terem proporcionado o concretizar deste sonho, que sem eles não teria sido possível. Um importante agradecimento também à minha madrinha Alice e prima Joana, pela ajuda na tradução do resumo. Um obrigado também à minha prima Sara, que me incentivou e apoiou em momentos mais difíceis e aos restantes primos, tios e à avó pelo carinho demonstrado.

O concretizar desta etapa, também só foi possível devido à minha companheira e amiga Ana Raquel, que me acompanhou na realização dos estágios. Pelo apoio, carinho, dedicação, paciência, amizade, pelas palavras de conforto e incentivo e pelas experiências que partilhámos, o meu muito obrigada!

Às amigas e colegas de mestrado, em especial à Sara Almeida e Sara Pereira, por me ajudarem sempre que necessário, por tudo o que partilhámos, por me acompanharem e incentivarem a realizar os meus objetivos.

Aos amigos de longa data, que apesar de não partilharem comigo este percurso, sempre manifestaram o seu carinho e apoio por me verem a concretizar este sonho.

Um agradecimento também à professora Laura por todo o apoio e carinho.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o concretizar desta etapa, o meu sincero obrigada!

Relatório Final: Num “mundo” de descobertas e aprendizagens

Resumo:

Este relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, o presente relatório pretende mostrar uma reflexão sobre o percurso desenvolvido e as aprendizagens realizadas nos estágios em Educação Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que se refere às práticas desenvolvidas em ambos os contextos.

Neste documento destacam-se ainda as experiências-chave, nas quais se evidenciam os aspetos que considere mais importantes em cada uma das valências educativas, assim como uma experiência sobre os processos de transição entre os dois níveis de ensino do sistema educativo.

Para além das experiências-chave é ainda apresentado um estudo desenvolvido de acordo com a temática “As vozes das crianças”, que visa dar a conhecer a visão e a perspetiva das crianças sobre o jardim-de-infância e a escola, tendo sido realizado com as crianças da Educação Pré-Escolar, com 3 anos e as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencendo ao 3.º e 4.º ano.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências-chave, Estudo, Estágio.

Abstract:

This report has been prepared in the context of the curricular units of Educational Practices I and Educational Practices II, part of the Master of Education Preschool and 1st Primary School. This report will reflect on course development and learning experiences carried out in the internship of Education Preschool and First Cycle of Basic Education, particularly with regards to the practices developed in both contexts.

This document highlights key experiences, with emphasis on aspects thought to be most important in each subject topic, as well as an experience on the transitional process between the two grade levels in the educational system.

In addition to the key experiences, the report will present a study conducted in accordance with the theme “As vozes das crianças”, which aims to understand the vision and perspective of children in kindergarten and primary school, carried out with pre-school children (3 years of age) and the children in First Cycle of Basic Education (specifically 3rd and 4th year).

Keywords: Preschool Education, First Cycle of Basic Education, Key-Experiences, Study, Internship.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	9
1.1. Caracterização da instituição	11
1.2. Caracterização do grupo.....	12
1.3. Rotina do grupo.....	13
1.4. Organização do espaço pedagógico	14
1.5. Recursos humanos e materiais	16
1.6. Interação com as famílias.....	17
CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	19
2.1. O meu estágio	21
2.1.1. Implementação e gestão de um projeto	23
2.2. A prática da educadora cooperante	25
SECÇÃO B – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	27
CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	29
3.1. Caracterização do agrupamento	31
3.1.1. Estrutura de gestão pedagógica.....	31
3.1.2. População escolar e recursos humanos	32
3.2. Caracterização da escola	32
3.3. Caracterização da turma.....	34
3.4. Organização do espaço e do tempo.....	35
3.5. Recursos humanos e materiais	37
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	39
4.1. Metodologia da professora cooperante	41
4.2. A minha prática em 1.º C.E.B.	42
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	49
CAPÍTULO V – A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	51
5.1. A importância do brincar para as crianças	53
5.2. O contributo do adulto na promoção da brincadeira	55
CAPÍTULO VI – A ABORDAGEM REGGIO EMILIA	57
6.1. Em que se baseia esta abordagem e qual o papel dos protagonistas no processo educativo	59

6.2. O trabalho de projeto e a documentação pedagógica como instrumento fundamental.....	62
6.3. A importância da organização do espaço e do tempo	64
CAPÍTULO VII – A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO.....	69
7.1. O processo de transição e a sua importância para uma inserção positiva	71
7.2. A articulação curricular e a continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1.º ciclo	75
CAPÍTULO VIII – AS TURMAS COM DOIS ANOS DE ESCOLARIDADE	79
8.1. A minha experiência com um grupo de turma com dois anos de escolaridade	83
CAPÍTULO IX – O MODELO DE ENSINO APOIADO NA EXPOSIÇÃO	87
9.1. A minha visão do estágio	89
CAPÍTULO X - AS VOZES DAS CRIANÇAS	93
10.1. Enquadramento.....	95
10.2. Metodologia.....	95
10.3. Análise e interpretação dos dados	96
10.4. Conclusão	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS.....	117
Anexo 1 – Tabela da rotina da semana.....	119
Anexo 2 – Horário da turma.....	120
Anexo 3 – Folha dos conteúdos (exemplo)	121
APÊNDICES	123
Apêndice 1 – Placard do grupo	125
Apêndice 2 – Lançamento do projeto.....	125
Apêndice 3 – Experiência das sementes no algodão	126
Apêndice 4 – Transplantação das sementes e identificação dos vasos.....	126
Apêndice 5 – Chegada da tartaruga e escolha do local para o cantinho da natureza	127
Apêndice 6 – Elaboração do painel.....	127
Apêndice 7 – Finalização e divulgação do projeto.....	129
Apêndice 8 – Material visual.....	130
Apêndice 9 – Recursos utilizados nas aulas	132
Apêndice 10 – Festa de Natal.....	134

Apêndice 11 – Pedido de autorização para as crianças do Jardim-de-infância.....	135
Apêndice 12 – Pedido de autorização para as crianças do 1.º Ciclo	136

Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim-de-infância
CEB – Ciclo do Ensino Básico
A.T.L. – Atividades de Tempos Livres
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
MAT. – Matemática
PORT. – Português
EST. M. – Estudo do Meio
EXPR. - Expressões
A. E. – Apoio ao Estudo
O. C. – Oferta Complementar
T. E. – Trabalho de Estabelecimento

Índice de Quadros

Quadro 1 - Finalidade de ir ao jardim-de-infância.....	97
Quadro 2 - Importância de ir à escola	98
Quadro 3 - Satisfação da ida ao jardim-de-infância.....	99
Quadro 4 - Satisfação da ida à escola	99
Quadro 5 - As decisões no jardim-de-infância.....	100
Quadro 6 - As decisões na sala de aula.....	101
Quadro 7 - A brincadeira no jardim-de-infância.....	102
Quadro 8 - A brincadeira na escola.....	102
Quadro 9 - Alterações na escola	103
Quadro 10 - O papel do aluno na escola	104

INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II. Neste sentido, visa dar a conhecer as práticas de estágio desenvolvidas em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como as realidades de cada contexto e os grupos com quem foram realizadas. Para além das caracterizações e reflexões das práticas, são ainda apresentadas as experiências-chave e o estudo que evidenciam as temáticas mais significativas para mim ao longo deste percurso.

Assim, este relatório encontra-se organizado em duas partes distintas, sendo uma primeira parte relativa à Contextualização e itinerário formativo, que se encontra dividida em duas secções: a Secção A referente à Educação Pré-Escolar e a Secção B referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, e uma segunda parte alusiva às Experiências-Chave.

À primeira parte, Secção A – Educação Pré-Escolar e Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico, correspondem os capítulos 1, 2, 3 e 4, sendo os capítulos 1 e 3 referentes à contextualização do estágio, nos quais caracterizo as instituições de estágio, o grupo de crianças e a turma, a organização dos espaços e do tempo, assim como os recursos humanos e materiais. A esta primeira parte correspondem ainda os capítulos 2 e 4, onde apresento uma reflexão sobre as práticas observadas da educadora e da professora cooperante, bem como uma reflexão das minhas práticas e dos aspetos e aprendizagens mais significantes daí inerentes.

A segunda parte deste relatório diz respeito às Experiências-Chave, na qual são apresentadas quatro experiências-chave, sendo duas delas referentes à Educação Pré-Escolar e duas relativas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Destas experiências evidenciam-se “A importância do Brincar”, “A Abordagem Reggio Emilia”, “As turmas com dois anos de escolaridade” e “O modelo de ensino apoiado na exposição”, tendo sido estas temáticas escolhidas de acordo com as realidades vivenciadas e a prática desenvolvida em estágio.

Ainda nesta parte, destaco também uma experiência-chave sobre os processos de transição entre os dois níveis de ensino do sistema educativo, intitulada “A

transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo”, salientando a sua importância para as crianças.

A segunda parte deste relatório termina com a apresentação de um estudo sobre “As vozes das crianças”, onde são evidenciadas as opiniões e preferências das crianças sobre o jardim-de-infância e a escola.

O título *Num “mundo” de descobertas e aprendizagens* foi escolhido por este ser um percurso no qual a troca de saberes e vivências entre nós (enquanto estagiárias) e as crianças ser uma mais-valia, pois elas, além de aprenderem connosco, também nos transmitem conhecimento.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

1.1. Caracterização da instituição

A instituição onde desenvolvi a minha prática em Educação Pré-Escolar situa-se na cidade de Coimbra e tem como referência uma abordagem socio-construtivista, essencialmente inspirada na Abordagem Reggio Emilia.

O edifício onde funciona o Jardim-de-infância não foi construído de raiz para este fim, no entanto encontra-se bem adaptado para esta finalidade, assim como para as crianças e as suas necessidades. O edifício dispõe de vários pisos, de forma que a deslocação entre eles é efetuada através de escadas. Deste modo, para proporcionar uma maior segurança às crianças, as escadas estão equipadas com corrimão e cancelas (no cimo de cada andar).

O Jardim-de-infância é constituído pela cave, o rés-do-chão, o 1.º andar e o 2.º andar, deste modo existem quatro salas de atividades, sendo duas delas de crianças com 3 anos, uma para crianças com 4 anos e outra para o grupo dos 5 anos. Cada uma das salas é designada por uma entidade, neste caso um animal, o que ajuda a criança a perceber qual a sua sala e o grupo a que pertence.

A instituição dispõe ainda de dois ateliês: um de expressão plástica e ciências, que funciona também como biblioteca, e outro ateliê de expressão dramática e música. O Jardim-de-infância é ainda constituído pela secretaria, cozinha, zona de cabides (onde as crianças colocam os seus pertences), casas de banho (para adultos e outras adaptadas às crianças), um ginásio, que funciona também como dormitório para as crianças de 3 e 4 anos, um salão polivalente e um espaço exterior (quintal). O salão é um espaço amplo e dispõe de várias funções, tais como, o de acolhimento na parte da manhã, para refeições ao longo do dia (almoço e lanche) e para o retorno, ao final do dia, depois do horário das educadoras, onde as crianças podem brincar enquanto esperam que os familiares as venham buscar. O espaço exterior possui um amplo espaço aberto, organizado por um campo de jogos, jardim, áreas livres e diversos brinquedos (como por exemplo casas, escorregas e baloiços).

Todos os espaços, mencionados anteriormente, se encontram equipados e preparados para as suas funcionalidades.

Nesta instituição a componente educativa tinha início às 9h30 e estendia-se até às 12h30, sendo retomada das 14h30 até às 16h30. No entanto, este Jardim-de-infância tinha um horário de funcionamento das 8h às 18h30.

1.2. Caracterização do grupo

“Na instituição, a criança está habitualmente inserida num grupo que tem características próprias, partilhando um espaço e um tempo comuns” (ME, 1997, p. 32).

O grupo de crianças com as quais estagiei era constituído inicialmente por 15 crianças, 9 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com 3 anos de idade. No entanto, o grupo passou a ser de 14 crianças, uma vez que deste grupo fazia parte uma menina de nacionalidade italiana que regressou ao seu país. Assim, somente uma das crianças tinha nacionalidade italiana, sendo que as restantes tinham nacionalidade portuguesa. Visto que a criança italiana deixou a instituição no decorrer do ano letivo, apenas tive contacto com ela nas minhas primeiras semanas, as de observação. Nenhuma destas crianças apresentava necessidades educativas especiais (NEE).

Neste grupo de crianças era notório uma diversidade de personalidades, sendo que umas crianças eram mais calmas e tímidas e outras mais extrovertidas e irrequietas.

Verifiquei ainda neste estágio que a maioria das crianças gostava de pintar, utilizando tintas e pinceis, de fazer desenhos e algumas delas conseguiam também utilizar a tesoura para o recorte. Ao elaborar diariamente o quadro das presenças, a maioria das crianças conseguia também enunciar corretamente o dia da semana.

Estas crianças, geralmente, eram participativas nas atividades e conversas de grande grupo, assim como demonstravam interesse em novas aprendizagens.

Relativamente à higiene pessoal, percebi que as crianças eram autónomas nas suas tarefas, no entanto algumas ainda necessitavam de auxílio no vestir e no calçar. Também quanto à alimentação, algumas necessitavam de um incentivo, porque, por vezes, eram um pouco reticentes em relação a alguns alimentos ou porque se distraíam com as outras crianças e, por isso, não comiam.

Este grupo tinha uma boa relação com a educadora, demonstrando uma grande confiança, cumplicidade e respeito para com ela. Também com a assistente operacional, a relação era igualmente boa. Desta forma, o grupo apresentava um bom ambiente dentro da sala, estabelecendo-se assim boas relações entre os seus intervenientes.

1.3. Rotina do grupo

As rotinas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido” (Zabalza, 1998, p. 52).

Este grupo iniciava as suas atividades e rotinas na sua sala de atividades às 9h30. Nas atividades da manhã, depois do acolhimento, ocorria a conversa em grande grupo e a marcação das presenças. Em cada um dos dias uma das crianças fazia a chamada para a marcação das presenças, passando a ser o “maquinista” do dia. O quadro de marcação das presenças é um dos instrumentos que “podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (ME, 1997, p. 36). Na rotina do grupo, aquando da marcação das presenças, cada criança, antes de marcar a sua presença no respetivo quadro, indicava o dia da semana e o que comia a lagartinha nesse dia. Este grupo estava familiarizado com a história “A lagartinha comilona”, que funcionava como indutor na marcação das presenças e indicação do dia da semana. Nas atividades e rotinas realizadas fora da sala, o grupo formava um comboio e o “maquinista” do dia era a criança da frente. As rotinas desempenham “um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (Zabalza, 1998, p. 52).

Seguidamente à marcação das presenças, o grupo iniciava as atividades orientadas pela educadora até perto da hora de almoço. Antes do almoço era realizada a reunião de grupo na sala e depois seguiam para o salão, onde realizavam a higiene e almoçavam. Depois do almoço, as crianças realizavam novamente a higiene e seguiam para o ginásio, para o momento de repouso. De regresso à

componente educativa, por volta das 14h30, era dada continuidade às atividades orientadas. Dentro das atividades orientadas estava também incluído o brincar.

Perto das 16h00 o grupo preparava-se para o lanche, realizando, mais uma vez, a higiene e seguindo para o salão. Após o lanche as atividades eram propostas pelas crianças.

Desta forma, na rotina diária do grupo eram incluídas as atividades orientadas, as refeições, a higiene, o repouso e a brincadeira.

O grupo dispunha ainda de um dia por semana em que tinham Expressão Motora e um outro dia para Música, que se encontravam incluídas na rotina das crianças (ver anexo 1).

Este grupo tinha também na sua sala um quadro de recompensas, onde eram assinalados através de estrelas, os comportamentos positivos de cada criança. Ao fim de conquistadas cinco estrelas, a criança poderia trocá-las por uma recompensa, voltando a sua contagem a zero. No entanto, este quadro não era um recurso utilizado todos os dias.

Ao longo do seu dia no jardim-de-infância, estas crianças tinham a liberdade de fazer as suas próprias escolhas, quer ao nível das atividade que desenvolviam como das suas brincadeiras.

Para além de todas as atividades anteriormente referidas, a instituição oferecia ainda a oportunidade das crianças frequentarem outras atividades, tais como o Inglês e a Natação. Estas atividades eram apenas frequentadas mediante autorização dos pais, uma vez que o Inglês se realizava antes do início das atividades com a educadora, por volta das 9h, e a Natação se realizava fora da instituição, por volta das 16h.

1.4. Organização do espaço pedagógico

“Na sua consideração educativa, o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem” (Forneiro, 1998, p. 241).

A sala de atividades era um local arejado e bem iluminado por luz natural, o que contribuía para o bem-estar e conforto do grupo. As paredes da sala eram

coloridas e o mobiliário apresentava o tamanho adequado às crianças, como eram exemplo as cadeiras e as mesas. Os materiais e objetos presentes na sala encontravam-se a um nível igualmente adequado, de modo que as crianças os podiam utilizar sempre que pretendiam. Citando Forneiro “tanto o mobiliário como os materiais devem ser acessíveis às crianças para que elas possam usá-los sozinhas” (1998, p. 258).

A organização do espaço na sala era da responsabilidade do educador, assim, o educador de infância “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Na sala de atividades o espaço encontrava-se dividido por variadas e diversificadas áreas, permitindo às crianças uma maior multiplicidade de atividades. O espaço encontrava-se então organizado pelas seguintes áreas: o tapete, a leitura, a mesa grande, o cavalete de pintura, a parede mágica, a informática, os jogos de mesa e a casinha. Esta delimitação do espaço em diversas áreas e bem limitadas “contribui enormemente para que a criança construa a sua própria noção de espaço” (Forneiro, 1998, p. 238). As áreas anteriormente referidas encontravam-se ainda organizadas segundo um limite de participantes em cada uma delas. As crianças conheciam cada uma das áreas, bem como o número de elementos que podia frequentar ao mesmo tempo cada uma delas. Esta limitação no número de crianças na mesma área permite uma melhor comunicação, relacionamento e interação entre elas, assim como promove o respeito pelo outro.

Para além das diversas áreas, na sala, encontram-se ainda fixados os projetos e atividades/trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Também as regras da sala de atividades se encontram afixadas na parede, de modo a que todas as crianças e adultos tenham acesso. Estas mesmas regras foram enunciadas pelas crianças do grupo, pois é importante que as crianças participem na elaboração das normas da sala e que as compreendam, uma vez que é um local onde elas passam parte do seu tempo e as normas e regras são “indispensáveis à vida em comum” e “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (ME, 1997, p. 36).

De acordo com Malaguzzi (citado por Gandini, 1999), as paredes das pré-escolas falam e documentam. Segundo este autor “as paredes são usadas como

espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (p. 155).

Para além da sala de atividades, o grupo tinha ainda disponíveis outros espaços educativos, tais como os ateliês, o ginásio e o espaço exterior. Um dos espaços educativos que as crianças mais gostavam de frequentar era o espaço exterior, que pode ser considerado como um espaço “que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME, 1997, p. 39).

1.5. Recursos humanos e materiais

Os recursos humanos são parte importante para o bom funcionamento da instituição.

Na instituição, onde estagiei, existia um diretor pedagógico (educador de infância), quatro educadoras de infância, assistentes operacionais, uma auxiliar de apoio à cozinha, um professor de Expressão Musical e uma professora de Inglês.

As educadoras de infância encontravam-se distribuídas uma por cada grupo de crianças, sendo que duas delas acompanhavam os grupos de crianças com 3 anos, outra acompanhava o grupo dos 4 anos e a restante o grupo de 5 anos. Cada uma das educadoras era ainda responsável pela organização do espaço na sala de atividades do seu grupo.

O grupo com quem estagiei era acompanhado por uma educadora de infância, bem como uma assistente operacional, que os acompanhava na sua rotina e era responsável pela limpeza da sala.

Os recursos materiais são outra das partes importantes para o sucesso do funcionamento da instituição, pois “assim como é importante a organização do espaço dentro da sala de aula, também o é a organização dos materiais dentro de cada espaço/área” (Forneiro, 1998, p. 266).

Os diversos materiais na sala eram adequados às crianças e à sua idade. As diferentes áreas eram constituídas por material apropriado e de acordo com o tipo de atividade que nela se realizava, proporcionando às crianças um maior contacto com diferentes materiais e objetos. Desta forma, a área do tapete estava equipada com almofadas, jogos de construção, castelo e carros; a área da leitura tinha cadeirões e livros; na área da mesa grande destacava-se a mesa hexagonal, cadeiras, materiais de

desgaste, plasticina, dossiês e caixas individuais; na área do cavalete de pintura encontravam-se as tintas, os pincéis e folhas de papel; na parede mágica tinha os marcadores próprios; a área da informática estava equipada com um computador e jogos; nos jogos de mesa evidenciavam-se duas mesas quadrangulares, cadeiras, puzzles, jogos de encaixe, dominós e jogos de regras; e por fim, na área da casa tinha o lava-loiça, fogão, micro-ondas, mesa, carrinho de bebé, carrinho de limpeza, armários, bonecos e outros acessórios. “O tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37).

Para além dos materiais presentes na sala de atividades, o grupo podia ainda usufruir de muitos outros materiais, que se encontravam disponíveis num dos ateliês e podiam ser utilizados pelas crianças e educadores da instituição. Como já referi anteriormente, os vários materiais e objetos da instituição estavam adaptados às necessidades das crianças, proporcionando-lhes um acesso mais facilitado e tornando-as, assim, mais autónomas na maioria das suas atividades.

“Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (Zabalza, 1998, p. 53).

1.6. Interação com as famílias

A interação e participação ativa das famílias é essencial para o crescimento e educação das crianças, uma vez que juntamente com a instituição “contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p. 43).

Ao longo do meu estágio, percebi que os pais eram participativos nas atividades dinamizadas pela instituição e pelas educadoras, que visam proporcionar uma maior proximidade entre a instituição e as famílias. Ao longo do estágio tive a possibilidade de participar nestas atividades, nomeadamente, uma visita a um museu, no dia dos museus, e uma visita pela cidade seguida de um piquenique, no dia da criança. A participação nestas atividades permitiu-me uma maior proximidade e convivência com as famílias. Também na divulgação do meu projeto, quando elaborei um convite com as crianças para que os familiares visitassem o Cantinho da

Natureza, verifiquei que eles foram igualmente participativos e atenciosos. “O envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afeta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos” (Spodek, 2002, p. 785).

Cada um dos grupos tinha um placard na entrada da instituição onde eram colocadas fotos, documentação e informações sobre os trabalhos realizados pelas crianças. Enquanto estagiária, fiz também uso deste placard com a colocação de fotos e de documentação, apresentando aos pais o que as crianças se encontravam a desenvolver (ver apêndice 1). “A participação das famílias é tão essencial quanto a participação das crianças e dos educadores” (Spaggiari, 1999, p. 107).

Para além do que já referi anteriormente, também no horário da manhã, quando deixavam as crianças no Jardim-de-infância, e no horário da tarde, quando as iam buscar, ocorria interação e contacto entre as famílias e as educadoras.

CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2.1. O meu estágio

Para a realização deste estágio foram formados pares de trabalho. Após escolhida a instituição, soubemos que um dos dois pares de estágio formados teria de ser dividido, uma vez que na instituição já se encontravam a estagiar colegas do mestrado em Educação Pré-Escolar.

Na instituição, cada uma das salas recebia duas estagiárias e nas duas salas de crianças de 3 anos já tinham, em cada uma delas, uma estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Assim sendo, ficou definido na instituição que seria eu e o meu par a ficarmos separadas e, consequentemente a estagiar com uma colega do outro mestrado. No entanto, mantive igualmente a cooperação com a minha colega de mestrado, de tal forma que as planificações de algumas atividades pontuais foram realizadas em conjunto.

A minha prática no jardim-de-infância foi realizada com base na observação, intervenção com o grupo e implementação e gestão de um projeto. Desta forma, no decorrer do estágio, aprendi através da observação, mas foi principalmente com a interação e intervenção com o grupo que mais aprendi e cresci.

Com este estágio, compreendi que a intervenção passa por diferentes etapas, tais como o observar, planear, agir, avaliar e comunicar.

Relativamente ao observar, procurei conhecer as crianças, as suas capacidades, interesses e dificuldades. Assim, foi possível “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às necessidades” (ME, 1997, p. 25). Penso que a observação foi parte importante do estágio, uma vez que me permitiu conhecer mais sobre a instituição, a rotina do grupo e o modo como a educadora e a colega de estágio trabalhavam com as crianças. A observação constitui “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

No decorrer do estágio, desenvolvi algumas planificações com atividades para realizar com as crianças. Tentei desenvolver atividades diversificadas, interessantes e estimulantes, procurando proporcionar um ambiente agradável e de novas aprendizagens.

Neste estágio, planifiquei atividades de Expressão Motora para desenvolver com as crianças, tendo em atenção os conteúdos já abordados anteriormente pela educadora e colega de estágio, dando-lhes continuidade. Estas atividades eram importantes para as crianças, pois elas “precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer capacidades motoras básicas” (Spodek, 2002, p. 51). Nas atividades desenvolvidas, senti que as crianças demonstraram grande vontade em participar. Penso que é essencial este envolvimento das crianças nas atividades, pois “estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação” (Spodek, 2002, p. 51). Desde que iniciei a fase de intervenção, as planificações para Expressão Motora passaram a ser intercaladas entre mim e a colega de estágio.

Para além das planificações de Expressão Motora, realizei ainda outras atividades com as crianças, nomeadamente sobre as visitas que as crianças realizaram fora da instituição. As crianças realizaram visitas a diversos locais na cidade de Coimbra, de modo que alguma da minha intervenção foi direcionada a essas visitas. Verifiquei que as crianças eram curiosas e atentas nas suas saídas, pois quando questionadas sobre o que viram, o que recolheram e se gostaram, mostraram-se motivadas e empenhadas a falar sobre o assunto.

Percebi que, ao colocar em prática as planificações das atividades com o grupo, foi importante ouvir e perceber o que as crianças pensaram sobre elas, para as aperfeiçoar. Adaptar a planificação às crianças, implica avaliar a ação, ou seja, é necessário tomar consciência da ação realizada para a conseguir melhorar. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27).

A comunicação era parte essencial neste contexto, na medida em que permitia a partilha entre a equipa e os pais, assim “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm a responsabilidade na sua educação” (ME, 1997, p. 27).

Uma vez que me encontrei a estagiar com uma colega de outro mestrado, iniciei a minha intervenção intercalada com a da colega, tendo sempre em vista o que se encontrava a ser desenvolvido, de forma a proporcionar uma articulação entre os conteúdos.

Com isto, penso que a fase de intervenção e posteriormente a fase de implementação do projeto me permitiram realmente aprender, quer ao nível da interação com o grupo, como com cada criança. O feedback que elas transmitiram, através das suas participações e comentários, ajudaram-me a perceber o que estavam a sentir nas atividades realizadas.

Neste estágio, aprendi com as crianças a conhecer-me um pouco melhor, pois elas testaram as minhas capacidades como futura educadora. A ligação que estabeleci com elas, ajudou-me a compreender e a ultrapassar algumas dificuldades que sentia em relação à forma como comunicava com eles.

Sinto que este estágio me permitiu aprender bastante, quer através da observação, da interação com as crianças, com a colega de estágio e principalmente com a educadora cooperante.

2.1.1. Implementação e gestão de um projeto

Considero ter sido um grande desafio a implementação e gestão de um projeto, uma vez que tive de o desenvolver sozinha, tendo, no entanto, sempre o apoio e acompanhamento da educadora cooperante.

Desta forma, o tema para o projeto surgiu de uma conversa com a educadora, que me propôs desenvolver um projeto que incidisse sobre a remodelação de um cantinho da sala. Com isto, pensámos na construção de um cantinho da natureza, de forma a ir também um pouco ao encontro do projeto já em desenvolvimento pelas colegas, nomeadamente no tópico dos Animais e Plantas. “Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura ou pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento” (Rinaldi, 1999, p. 119).

O projeto desenvolvido abordou áreas como: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Inicialmente procurei desenvolver atividades direcionadas ao tema, para numa fase posterior abordar com o grupo a remodelação/construção do novo cantinho. Para o lançamento do projeto, o grupo recebeu uma carta acompanhada de uma encomenda, que continha materiais para dar início à realização de atividades relacionadas ao projeto (ver apêndice 2). Das diversas atividades desenvolvidas, foram realizadas experiências com várias sementes no algodão (cada criança escolheu uma semente e colocou-a num copo) (ver apêndice 3); num momento posterior, já depois do crescimento de algumas sementes, estas foram transplantadas para a terra, em dois vasos grandes; para uma melhor identificação das sementes que se encontravam em cada vaso, cada criança desenhou a sua semente, recortou o desenho e colou-o no respetivo vaso (ver apêndice 4); ainda no desenvolver do projeto, o grupo recebeu um animal para a sala, uma tartaruga, o que tornou necessário a escolha do local na sala para ela permanecer, local esse que se tornou no novo cantinho (ver apêndice 5). Elaborei ainda com o grupo a teia, onde se escreveu o que já tínhamos para a construção do novo cantinho e o que queriam colocar mais. Neste seguimento, e de acordo com o que as crianças indicaram que gostariam de acrescentar ao cantinho, foi elaborado por elas um painel, em papel de cenário, no qual pintaram os elementos que consideravam mais importantes na natureza. Para além do que já foi referido anteriormente, as crianças foram ainda recolhendo e trazendo de casa outros objetos para o novo espaço (ver apêndice 6). Para finalizar este projeto, e uma vez que o estágio estava também a terminar, elaborei com as crianças um convite para os pais visitarem o novo cantinho da sala, o Cantinho da Natureza. Reuni também um conjunto de documentação e fotografias referentes às diversas atividades realizadas no projeto e na construção do cantinho para as famílias verem (ver apêndice 7).

As atividades anteriormente referidas, assim como o desenvolvimento do projeto, foram realizadas em diversos espaços da instituição, tais como a sala de atividades, o ateliê e o espaço exterior.

Ao longo da realização do projeto, coloquei documentação e fotografias no placard do grupo, para as famílias irem acompanhando o trabalho efetuado pelas crianças.

Com este projeto procurei que as crianças observassem o meio ambiente e alguns dos seus elementos, assim como experienciassem novas situações e atividades.

Esta implementação e gestão do projeto, permitiu-me aprender ainda sobre a documentação e a sua importância, na medida em que me ajudou a perceber o que as crianças sentiam, o que sabiam e quais os pontos a modificar e melhorar.

2.2. A prática da educadora cooperante

“O educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Uma vez que a instituição tem como referência a abordagem Reggio Emilia, a educadora cooperante procurava a colaboração, participação e ideias das crianças para as atividades que realizavam. Deste modo, a educadora possibilitava ao grupo a oportunidade de expor a sua opinião, necessidades e interesses, sendo parte importante na planificação das próprias aprendizagens.

Ao longo da realização do meu estágio, compreendi então que a educadora estimulava bastante as crianças, tanto ao nível da participação como da comunicação, quer fosse em atividades ou em conversas de grande grupo. A educadora escutava, permitia que as crianças tomassem a iniciativa e participassem ativamente nas atividades, promovendo a interação e o trabalho de grupo. Nos momentos de partilha, em grande grupo, no tapete, onde as crianças gostavam de contar algo que aconteceu ou mostrar algo que tinham levado de casa, a educadora procurava que cada uma das crianças participasse. É importante que o educador organize “um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com outras crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). A educadora tinha também um discurso direto e simples com as crianças, de modo a que todas compreendessem as suas explicações e/ou informações.

No que se refere à educadora, enquanto cooperante, considero que aprendi bastante com ela e com os seus exemplos, tais como na abordagem ao grupo e interação com as crianças. Senti ainda que me colocou à vontade para trabalhar com

elas, desenvolver as atividades e também para a questionar em caso de alguma dúvida.

Nas atividades propostas e realizadas no estágio, compreendi os pontos positivos da minha intervenção e os que ainda devo melhorar, uma vez que depois da sua realização existiu uma reflexão sobre elas com a educadora cooperante.

SECÇÃO B – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

3.1. Caracterização do agrupamento

A escola onde realizei o meu estágio em 1.º Ciclo pertence a um Agrupamento de escolas constituído por 29 estabelecimentos de educação e ensino, situando-se a norte do concelho de Coimbra. Este Agrupamento é constituído por uma Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos (a escola Sede), dezoito Escolas Básicas do 1.º Ciclo e dez Jardim-de-infância, localizadas em nove freguesias do concelho. A Sede do Agrupamento nem sempre se localizou no atual espaço.

Sendo desfavorável o contexto socioeconómico e cultural em que as escolas do agrupamento se inserem, há um maior risco de insucesso, de abandono e de absentismo.

3.1.1. Estrutura de gestão pedagógica

A direção do agrupamento é constituída por um diretor e também por uma subdiretora, tendo ainda outros elementos a exercer funções como adjuntos e uma assessora.

No que respeita ao Conselho Pedagógico, é constituído por um diretor e existem também coordenadores(as) de Departamento, do Pré-Escolar, do 1.º Ciclo, de Línguas, das Ciências Sociais e Humanas, de Matemática e de Ciências Experimentais e de Expressões.

O cargo de Presidente do Conselho de Docentes (1.º Ciclo) está entregue a um elemento, existindo ainda pessoas a exercer funções de Coordenação de Diretores de Turma, Coordenador do Plano Tecnológico, Coordenador de Biblioteca/Centro de Recursos, Coordenadora de Oferta Educativa, Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, Coordenadora do T.E.I.P.3 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e Representante Serviço de Psicologia e Orientação.

No Agrupamento existe ainda um Conselho Administrativo constituído por um Presidente, uma Vice-Presidente e uma secretária.

O Conselho Geral é formado por vinte e um elementos, encontrando-se constituído do seguinte modo: sete docentes, entre os quais estão representados todos os níveis de ensino; três representantes do pessoal não docente; cinco representantes

de pais e encarregados de educação; três representantes da autarquia e três representantes da comunidade local.

3.1.2. População escolar e recursos humanos

A população escolar deste agrupamento totaliza 1386 crianças/alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de educação e ensino. Desta forma, 243 crianças frequentam a Educação Pré-Escolar, 735 frequentam o 1.º Ciclo, 180 frequentam o 2.º Ciclo e as restantes 228 frequentam o 3.º Ciclo.

Neste agrupamento exercem funções, 133 professores, tendo ainda 2 Psicólogas, 1 Técnica de Serviço Social, 11 Assistentes Técnicos e 35 Assistentes Operacionais.

Neste agrupamento um grande número de alunos apresenta carências socioeconómicas, de modo que a ação social escolar abrange alunos do 1.º Ciclo, do 2.º Ciclo e do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2. Caracterização da escola

A escola onde desenvolvi o meu estágio em 1.º Ciclo situa-se numa das freguesias do concelho de Coimbra, inserida num meio rural pouco desenvolvido. Ainda assim, esta escola foi restaurada recentemente e encontra-se como nova.

A parte da frente da escola é constituída por um pequeno muro com portões baixos e acessíveis, que permitem a entrada no espaço escolar. Ainda neste espaço é possível observar algumas áreas de jardim e também passeios, que facilitam a entrada até às portas da escola.

Quanto ao interior desta escola, pode-se dizer que é organizado por duas partes, sendo uma das partes referente à componente letiva e a outra referente às restantes atividades que na escola se desenvolvem.

Desta forma, no que se refere à parte na qual se desenvolve a componente letiva, a escola é constituída por duas salas de aula, sendo uma situada no rés-do-chão e outra no primeiro andar. Em frente à sala de aula do primeiro andar existe ainda um pequeno gabinete, onde decorrem algumas reuniões e na qual se encontram alguns materiais informáticos. Nesta parte da escola, destaca-se também no rés-do-

chão, uma casa de banho para rapazes, uma casa de banho para professores e pessoas com insuficiência motora, bem como uma dispensa onde são guardados diversos materiais escolares e um outro pequeno compartimento destinado ao leite escolar. Ainda nesta parte do edifício, o hall de entrada é composto por cabides, utilizados pelos alunos, e ainda por um placard com informações relevantes tanto para pais/encarregados de educação como para alunos.

Na outra parte do edifício existem igualmente duas salas, uma no primeiro andar e uma no rés-do-chão. Uma das salas, localizada no primeiro andar, é a sala de atividades, destinada ao funcionamento do A.T.L., na qual se realizam também as festas proporcionadas pela escola. Em frente a esta sala existe igualmente um pequeno gabinete que é utilizado como arrumos. No rés-do-chão encontra-se a outra sala, que funciona como refeitório, onde as crianças almoçam e lancham, estando ainda equipada com uma pequena cozinha. Ainda no rés-do-chão, existe uma casa de banho para raparigas e uma dispensa onde é guardado o material de desporto. À semelhança da outra parte do edifício, esta dispõe também de um hall com cabides, onde os alunos guardam os seus pertences, e de um placard com diversa informação exposta. Apesar de ser um edifício conjunto, a ligação entre uma parte e outra é efetuada pelo exterior, sendo este espaço de passagem um local coberto.

Nesta escola encontramos ainda um grande espaço exterior, sendo constituído por uma parte com terra batida e vegetação e por uma parte em cimento, na qual se destaca um campo de jogos, diversos bancos, e ainda espaços mais retirados, onde as crianças podem igualmente brincar. Esta área exterior é ampla e encontra-se vedada por muros e redes. Neste espaço existe apenas um pequeno telheiro, o tal ponto de ligação entre as partes do edifício, que as crianças utilizam também para brincar, principalmente em dias de chuva. Para Forni, “tanto as dimensões e as características do espaço (de terra, calçado, com grama e árvores, etc.) como o seu equipamento (...) condicionam enormemente o tipo de atividades que as crianças podem realizar livremente no pátio” (1998, p. 245).

3.3. Caracterização da turma

A turma com que realizei o meu estágio era constituída por 12 alunos de dois anos de escolaridade, o 3.º e 4.º ano. Assim sendo, cinco destes alunos pertenciam ao 3.º ano e sete alunos ao 4.º ano. O grupo do 3.º ano era composto por quatro rapazes e uma rapariga e o grupo do 4.º ano era constituído por três rapazes e quatro raparigas.

Nesta turma nunca nenhum dos alunos ficou retido, estando assim as suas idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, idades essas correspondentes ao ano que frequentam.

No que se refere às AEC's e à participação dos alunos desta turma, todos eles participavam nestas atividades, com a exceção de 2 alunos do 4.º ano que apenas não frequentavam o Inglês.

Nesta turma a maioria dos alunos aprendia com facilidade os conteúdos, com exceção dos que se distraiam ou daqueles que apresentavam um nível de compreensão mais demorado. No grupo do 3.º ano existiam dois alunos que tinham mais dificuldades e no grupo do 4.º ano eram duas alunas. As dificuldades verificadas agravavam-se devido à falta de concentração/atenção, ausência de organização, hábitos e métodos de trabalho e ainda com a falta do domínio de algum vocabulário. Estes alunos com dificuldades eram acompanhados pela professora de Apoio Educativo que se desloca à escola. Neste grupo de turma não existia nenhum aluno com necessidades educativas especiais.

Para melhorar o rendimento dos alunos, no Projeto de Turma estavam propostas, pela professora titular, possíveis estratégias para um maior sucesso dos alunos, tais como o respeito pelo ritmo dos alunos, o envolvimento dos pais, a (re) organização dos espaços da sala, a utilização de materiais manipulativos, entre outras estratégias que poderiam ser essenciais para o sucesso escolar dos alunos.

A deslocação das crianças da turma de casa para a escola era feita, principalmente, de carro particular ou a pé. No que se refere à naturalidade, com a exceção de um dos alunos que tem nacionalidade Suíça, os restantes são de nacionalidade portuguesa. Quanto a problemas de saúde, apenas três alunos da turma apresentam problemas de visão, sendo que dois deles utilizam óculos.

Ao realizar o meu estágio com esta turma, verifiquei que era uma turma participativa nas atividades propostas, demonstrando particular interesse pelo trabalho em grupo. Verifiquei também que alguns dos alunos sentiam alguma dificuldade no cumprimento das regras da sala, principalmente no que respeitava ao esperar a sua vez para falar, pois, por vezes, faziam-no sem levantar o braço e fora do seu momento. Também no que respeitava à participação, por vezes, eram um pouco críticos quando algum dos colegas respondia incorretamente. Isto verificava-se, principalmente, com um ou outro aluno do 4.º ano para com os colegas do 3.º ano, o que, por vezes, destabilizava a exploração de novos conteúdos com este grupo.

3.4. Organização do espaço e do tempo

A sala de aula desta turma era uma sala ampla e bem iluminada por luz natural, encontrando-se ainda equipada com aquecedores. Segundo Forneiro, “o termo *espaço* refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividades caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (1998, p. 232). Assim sendo, a sala era composta por dezanove mesas, estando algumas delas dispostas em filas, nas quais os alunos se sentavam, cada um sozinho na sua mesa. As mesas encontravam-se direcionadas para o quadro, ou seja, para a frente da sala, sendo que o espaço central da sala estava “ocupado por mesas e cadeiras organizadas por “territórios pessoais”, ou seja, espaços nas quais cada criança possui o seu lugar” (Forneiro, 1998, p. 272). Quando era necessário realizar tarefas diferentes ou trabalhos de grupo, os alunos mudavam de lugar. Esta disposição da sala, com as mesas em filas e um corredor que separa as filas ao meio, permitia um melhor acompanhamento dos grupos, uma vez que num dos lados da sala se sentavam os alunos do 3.º ano e no outro lado os alunos do 4.º ano. Ao fundo da sala existia a mesa da professora, assim como duas mesas com todos os manuais dos alunos, uma mesa livre (para usar quando necessário) e ainda dois armários de arrumação (com alguns dos materiais da escola e dos alunos).

A sala dispunha ainda de dois cantinhos que se encontram no fundo da mesma: um Cantinho da Informática e um Cantinho de Leitura. O Cantinho da

Informática era constituído por uma mesa com um computador com ligação à internet, bem como teclado e rato, e no Cantinho de Leitura, encontravam-se alguns livros e uma manta, na qual as crianças se podiam sentar, ler e ouvir histórias. Assim, “a sala de aula deve estar organizada em diferentes áreas de jogo – trabalho que favoreçam a diversidade de opções” (Forneiro, 1998, p. 256).

Visto que, segundo Sanches, a organização do espaço “é um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (2001, p. 76), nesta sala as paredes eram também um instrumento essencial, na medida em que se destinavam à afixação de trabalhos dos alunos e de outros materiais visuais referentes a conteúdos abordados, que são importantes à construção e ao desenvolvimento das aprendizagens.

De acordo com Forneiro, “devemos ter em mente que a organização do espaço precisa ser coerente com a nossa organização do tempo e vice-versa” (1998, p. 234). Para além da organização da sala, também o tempo é outro fator fundamental no dia a dia. Desta forma, as crianças realizavam determinadas atividades, sempre nos mesmos dias, facilitando a criação de hábitos e rotinas. Assim, as atividades educativas iniciavam pelas 9h, hora em que era feito o registo da data, no quadro, assim como o registo do tempo, numa tabela existente na sala de aula destinada a esse efeito. De seguida, davam início à realização das propostas de atividades para o dia. Às 10h30 tocava para o intervalo, onde os alunos lanchavam e brincavam até às 11h. Às 11h regressavam à sala e retomavam as atividades até às 12h30. Das 12h30 às 14h era a hora de almoço e uma vez que os alunos almoçavam na escola, aproveitavam esta hora também para brincar. Às 14h regressavam à sala de aula e davam continuidade às atividades propostas, até às 16h. No final das atividades letivas, os alunos arrumavam os materiais, deixando as mesas e a sala arrumadas e dirigiam-se ao A.T.L. ou ao refeitório para o lanche. Depois do lanche e do intervalo decorriam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), atividades essas que se desenvolviam até às 17h30 (ver anexo 2).

Este estabelecimento de ensino, além do serviço de almoços, dispõe de A.T.L. das 8h às 9h e das 17h30 às 19h. No entanto, os alunos que não participam nas AEC's e que frequentam o A.T.L., no fim das atividades letivas (16 horas), dirigiam-se para a sala de atividades, acompanhados por uma monitora.

3.5. Recursos humanos e materiais

Apesar de ser uma escola praticamente nova, devido à sua recente restauração, era frequentada apenas por 30 alunos, que se encontravam distribuídos por duas turmas: a turma 1 com 18 alunos, do 1.º e 2.º ano e a turma 2 com 12 alunos, do 3.º e 4.º ano. Para cada uma das turmas (turma 1 e turma 2) existia uma professora titular.

Para que o dia a dia das crianças corresse da melhor forma, para além das duas professoras titulares de turma, existia também uma assistente operacional, que tinha como função o acompanhamento dos alunos nos intervalos, a manutenção da limpeza dos diversos espaços, bem como outras funções que lhe fossem solicitadas de acordo com o seu horário.

A escola contava ainda com uma monitora do A.T.L. e para os almoços existia uma empresa contratada, pela Câmara Municipal de Coimbra. Esta empresa disponibilizava duas pessoas que eram responsáveis por servir os almoços e por acompanhar os alunos neste horário.

Para além das pessoas referidas anteriormente e que auxiliavam os alunos no seu dia, a escola contava também com os professores das AEC's (o professor de Educação Física, a professora de Inglês e o professor de Expressão Plástica). Estes professores, no dia em que se deslocavam à escola, auxiliavam também no acompanhamento dos alunos no intervalo da tarde, antes do horário da sua aula. É ainda importante salientar que a escola contava também com uma professora de Apoio Educativo, que se deslocava à escola alguns dias por semana, para auxiliar os alunos com maiores dificuldades na aprendizagem.

A gestão pedagógica desta escola estava a cargo da professora titular da turma 2, professora essa que leciona nesta escola há mais tempo.

No que se refere aos materiais didáticos e tecnológicos, a escola encontrava-se insuficientemente equipada, uma vez que não dispunha de data-show, nem quadro interativo, existindo computadores que não funcionavam devidamente e tendo um único leitor de CD's e uma televisão. Ainda assim, cada uma das salas de aula, bem como um dos gabinetes e a sala de atividades estavam equipadas com um computador. O referido gabinete dispunha ainda de uma impressora, uma

fotocopiadora e um armário com livros e outros materiais. Quanto ao material didático, também se verificavam lacunas, pois ao realizar a nossa intervenção, apenas foi possível termos contacto com uma caixa de material multibásico, uma caixa de sólidos geométricos e algumas caixas de tangram. A escola tinha ainda algum material de expressão plástica, tais como tintas, pincéis e alguns tipos de papel (crepe, cenário, entre outros). No que se refere aos materiais desportivos, nesta escola existia uma dispensa com alguns materiais destinados a este fim que, com a exceção de uma ou outra bola, apenas eram utilizados na atividade física. Forneiro afirma que, “a disponibilidade de materiais para a aprendizagem influi enormemente no tipo de atividade e experiências que a criança pode realizar e, portanto, no conteúdo das aprendizagens que são trabalhadas” (1998, p. 265).

Os materiais que a escola ainda dispõe são materiais que restaram dos anos anteriores, uma vez que no presente ano letivo o agrupamento não tinha, ainda, cedido quaisquer materiais. No que se refere ao material escolar que cada criança utiliza no dia a dia, cada uma delas leva os seus próprios materiais, tais como lápis, borracha, canetas, marcadores, entre outros, sendo que as folhas que utilizam nos dossiês individuais, foram adquiridas pelos pais e encarregados de educação da turma.

Com a exceção dos computadores e dos materiais individuais de cada criança, os restantes materiais referidos eram afetos às duas turmas, ou seja, à turma 1, composta pelo 1.º e 2.º ano e à turma 2, composta pelo 3.º e 4.º ano. Para Morgado “parece necessário diversificar os materiais e recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem” (2004, p. 97).

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1. Metodologia da professora cooperante

No início do estágio aproveitámos duas semanas de observação, para percebermos a interação da professora com a turma, bem como as estratégias e metodologias adotadas para o grupo. Ao observar a professora cooperante e a sua prática, verifiquei que o método adotado era baseado no modelo de ensino apoiado na exposição. Sendo esta uma turma constituída por alunos de dois anos de escolaridade, o 3.º e o 4.º ano, uma das estratégias adotadas pela professora, para conseguir orientar os dois grupos, foi a de colocar um dos grupos em trabalho autónomo, enquanto acompanhava e explorava novos conceitos com o outro grupo. Deste modo, a orientadora cooperante “promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Assim, da observação constatei que os materiais utilizados na sala se baseavam, essencialmente, no manual escolar, fichas, por vezes o material multibásico e, por uma vez, o computador. Segundo Sanches “os manuais escolares podem ser um precioso auxiliar, mas também podem coartar e inibir toda a capacidade criadora do professor” (2001, p. 25). A utilização deste material, nomeadamente o manual e as fichas, deve-se então ao facto da turma ser constituída pelos dois anos de escolaridade e da necessidade de ter sistematicamente um dos grupos em trabalho independente.

No que respeita à avaliação dos alunos por parte da professora, verifiquei que eram tidos em consideração diversos aspetos, tais como a participação nas aulas, o comportamento, a pontualidade e a assiduidade, bem como a realização dos trabalhos de casa, as fichas de avaliação e o comportamento perante os restantes colegas (tanto da turma como da comunidade escolar). Neste sentido, a professora “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Como referido anteriormente, uma outra metodologia utilizada pela professora eram os trabalhos de casa. Ao longo das semanas de observação e também das semanas de intervenção, verifiquei que nesta turma era frequente levarem trabalhos de casa, que, na generalidade eram a consolidação de conteúdos abordados.

A professora e os alunos da turma elaboraram um conjunto de regras, que se encontravam ao fundo da sala, e que eram destinadas ao bom funcionamento da mesma, pois Sanches afirma que as regras “é um hábito que pode ser muito útil se for bem aproveitado” (2001, p. 68). Para além das regras de funcionamento da sala de aula, a professora procurava acompanhar o comportamento dos alunos no horário de almoço, de forma que estes se comportassem convenientemente durante as refeições e fossem respeitadores das ordens das auxiliares que os acompanhavam. Com esta elaboração conjunta das regras e a preocupação com os seus comportamentos na hora de almoço, a professora “promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Para além das funções que desempenhava enquanto professora titular de turma, exercia também funções como coordenadora da escola, sendo ela quem geria e organizava os assuntos que lhe dizem respeito.

A orientadora cooperante, em conjunto com os restantes professores do agrupamento, realizavam as planificações trimestrais e posteriormente as planificações mensais. Desta forma, também as fichas de avaliação, para os diversos anos de escolaridade, eram elaboradas em conjunto, sendo, por isso, iguais para todas as escolas do agrupamento. Para Monteiro, a avaliação é um aspeto importante pois “sem avaliação é impossível estabelecer metas de aprendizagens e por isso não se pode estar a par do progresso efectuado pelos alunos, nem os alunos poderão ter consciência da sua situação” (1987, p. 32).

4.2. A minha prática em 1.º C.E.B.

O estágio em 1.º CEB decorreu em três dias por semana, nomeadamente às segundas, terças e quartas-feiras, das 9h às 16h, num período de 12 semanas.

Para a realização deste estágio, foram constituídos grupos de trabalho, de dois ou três elementos. Deste modo, o meu grupo ficou composto por dois elementos, tendo efectuado a minha prática em parceria com uma colega de mestrado, a mesma colega com quem tinha formado par para o estágio em Educação Pré-Escolar. Após

escolhidos os grupos e as instituições, soubemos que iríamos estagiar com uma turma constituída por dois anos de escolaridade, 3.º e 4.º ano.

Este estágio em 1.º Ciclo foi desenvolvido em duas fases distintas, sendo uma primeira fase de observação e uma segunda fase de intervenção com o grupo. A fase de observação consistiu em assistir a ação da professora cooperante junto da turma, conhecer um pouco os alunos, assim como as interações entre si. Deste modo, foi possível observar e compreender um pouco as estratégias utilizadas pela professora na abordagem ao grupo e também a sua relação com as crianças. Das observações realizadas, percebi que a turma raramente trabalhava em grupo, estando a grande parte do tempo em trabalho autónomo. Ainda desta fase de observação verifiquei que, esta turma levava todos os dias trabalhos de casa e que, quando era possível e os conteúdos abordados coincidiam para os dois anos, a professora explorava-os simultaneamente com ambos os grupos. De acordo com Day (1990), “este tipo de observação serve para introduzir o formando na complexidade da sala de aula, ajudando-o a aperceber-se da multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir” (citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 111). Desta forma, considero que a observação foi parte fundamental do estágio, uma vez que ajudou a perceber as metodologias adotadas pela professora, as rotinas e horário da turma, assim como permitiu idealizar também as aulas que iríamos preparar e as estratégias a utilizar. Sendo esta a primeira vez que ia estagiar com dois anos de escolaridade numa mesma turma, este período foi também importante para ir percebendo os conteúdos que estavam a aprender e aqueles que já tinham sido abordados anteriormente.

Após a fase de observação, foi dado início à fase de intervenção com a turma. Desde o princípio da intervenção que planificámos e preparámos as aulas para os dois anos de escolaridade. Também desde o começo da intervenção que sempre tivemos novos conteúdos para abordar e explorar com ambos os anos, sendo que no fim de cada uma das semanas de atuação, recebíamos uma folha da professora cooperante com os novos conteúdos para abordar na semana seguinte (ver anexo 3). Desta forma, foi necessário uma grande entrega, organização e gestão do tempo, de modo a conseguir, de semana para semana, elaborar as planificações e preparar todos os materiais necessários para as aulas. Neste sentido, a preparação dos instrumentos

consistia na elaboração de fichas sobre os vários conteúdos a abordar, bem como o material visual a utilizar na sua exploração, tendo sido este último, uma proposta da professora, para que os alunos tivessem acesso na sala de aula a diversas ferramentas para consulta, referente às aprendizagens que iam desenvolvendo. Assim, ao longo do estágio, fomos elaborando os instrumentos em casa, completando na sala com as crianças à medida que iam sendo explorados os conteúdos (ver apêndice 8). A par deste material visual, realizávamos ainda todas as fichas, das várias áreas curriculares e para ambos os anos, para conseguir manter um dos grupos em trabalho autónomo enquanto se iam explorando os novos conceitos com o outro grupo. Esta foi uma das estratégias que observamos na prática da professora e que mantivemos, pois compreendemos que poderia ser uma mais-valia para conseguir acompanhar da melhor forma cada um dos grupos. Ainda assim, quando possível também os colocávamos a trabalhar em grupo, pois era uma atividade muito apreciada por todos eles.

Neste estágio, elaborámos diversas planificações referentes às várias áreas curriculares e aos diversos conteúdos a trabalhar nestas áreas; assim realizámos planificações relacionadas aos conceitos de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões para ambos os anos de escolaridade. As planificações efetuadas tinham em conta o horário da turma e o número de horas que a cada uma das áreas dizia respeito, sendo que nos nossos dias de estágio, planificávamos um maior número de aulas alusivas ao Português e à Matemática, uma vez que na área de Estudo do Meio somente tínhamos uma hora em cada semana e Expressões apenas duas horas. As planificações produzidas eram distintas para cada ano de escolaridade, sendo umas destinadas ao grupo do 3.º ano e outras ao do 4.º ano, mediante os conteúdos a explorar. Ainda assim, quando os conceitos eram coincidentes planificávamos atividades semelhantes para ambos. Desta forma, ao elaborar cada planificação e, conseqüentemente, as atividades, era tido em atenção as necessidades e interesses daqueles a quem se dirigia. “Há que pensar bem nas propostas de actividades que vamos propor de modo a suscitar a curiosidade e a adesão daqueles a quem são propostas, tendo em conta a pertinência, oportunidade, necessidade e interesse” (Sanches, 2001, p. 77). Assim, a planificação consistia em estabelecer as estratégias de atividade de ensino-aprendizagem adotadas, bem como os recursos materiais

necessários para as propostas de atividade e o seu processo de avaliação. As planificações realizadas para entregar à orientadora cooperante eram elaboradas em tabela e acompanhadas de uma descrição diária, na qual eram evidenciados os conteúdos a abordar em cada um dos dias, a forma como eram explorados e qual a atividade realizada pelo grupo. Ainda no conjunto de documentos entregues à professora, no início de cada semana de atuação, era colocado também o mapa de intervenção e os materiais a utilizar no decorrer da semana.

A primeira semana de intervenção foi realizada de modo intercalado, isto é, de acordo com o horário da turma íamos trocando ao longo do dia, de forma a cada uma de nós trabalhar com o grupo uma área curricular. Contudo, compreendemos que se tornavam complicadas e confusas estas mudanças, principalmente devido à gestão do tempo e, por isso, a partir da segunda semana, a nossa intervenção passou a ser de meios dias a cada uma, uma da parte da manhã e outra da parte da tarde, alternando em cada semana. No entanto, com o decorrer do estágio, também fomos compreendendo que apenas uma de nós poderia assegurar a turma, tendo que, no seu momento de atuação, orientar todo o grupo. Neste sentido, enquanto uma orientava e dinamizava as atividades para um dos grupos da turma, a outra ficava a observar a sua aula e os alunos, apoiando quando necessário o grupo de alunos em trabalho autónomo.

Ao longo do estágio procurámos promover atividades lúdicas, do interesse das crianças e com as quais não estavam muito habituadas a trabalhar. Assim, visto que nesta escola se verificava uma insuficiência de materiais manipuláveis e adequados à exploração de atividades diversificadas, elaborámos nós alguns desses materiais, de modo a permitir às crianças um maior envolvimento e experimentação no desenvolver das suas aprendizagens. Para Sanches, “os alunos terão de ser os principais actores na construção do seu saber” (2001, p. 56). Portanto, dos vários materiais preparados destacam-se: um ábaco, dicionários para o registo das palavras desconhecidas, jogos, puzzle, experiências, cartolinas para completar sobre os novos conteúdos, assim como *power point's* e imagens referentes a obras e textos trabalhados, promovendo a interdisciplinaridade, que continham dicas sobre os conteúdos a trabalhar ao longo da semana (ver apêndice 9). Segundo José Morgado, “parece consensual o princípio de que, independentemente da natureza dos materiais

e recursos, importa, à partida que, tanto quanto possível, sejam diversificados” (2004, p. 92). Para além de todas as atividades e materiais desenvolvidos ao longo das aulas, realizámos ainda atividades para comemorar o dia de S. Martinho, com uma caça ao tesouro para toda a escola seguida da confeção de um bolo. Para a festa de Natal adaptámos um texto narrativo para texto dramático, afim de todas as crianças o dramatizarem, assim como elaborámos o cenário e diversos enfeites e adereços, que foram depois pintados por elas (ver apêndice 10). Apesar das referidas atividades serem apreciadas pelas crianças, nem sempre nos era possível realizá-las, pois a turma destabilizava um pouco quando se efetuava algo diferente e, por isso, o grupo que não estivesse a executar uma das referidas atividades desconcentrava-se e ficava a observar os colegas, não realizando a sua tarefa.

Penso que ao longo da intervenção, as crianças corresponderam bem às propostas de atividades apresentadas, assim como se mostraram empenhadas, questionando quando tinham dúvidas. Verifiquei também que, nos dois anos de escolaridade, os alunos eram ativos e participativos nas atividades, tendo, no entanto, alguns com mais dificuldades de aprendizagem e que, por isso, requeriam uma maior atenção. Neste sentido, procurei conhecer cada uma das crianças da turma, tentando estabelecer uma relação de confiança e respeito, de modo a tentar responder às suas necessidades e dificuldades. “Está comprovado que todos os jovens são capazes de aprender, mas eles têm de acreditar nisso e nós, professores, temos de lhes mostrar que confiamos nas suas capacidades” (Sanches, 2001, p. 64). Deste modo, penso que a estratégia de atuação com o grupo, na qual uma de nós orientava uma parte do dia, me permitiu um maior envolvimento e trabalho com as crianças, uma vez que ao sermos apenas duas, possibilitou também que cada uma de nós conseguisse abordar e explorar mais conteúdos, assim como orientar e acompanhar mais os alunos.

Considero que me senti à vontade com a turma, assim como me senti bem a abordar e explorar com eles novos conteúdos e novos conhecimentos, pois penso que foi uma aprendizagem e um crescimento, não só para eles, mas também para mim. Apercebi-me do quanto é essencial a preparação de cada uma das aulas e de tentar prever quais as suas maiores dúvidas ou dificuldades, de forma a corresponder prontamente às suas questões. Das planificações realizadas, entendi também que estas não são estanques, podendo estar suscetíveis a alterações, na medida em que, ao

serem colocadas em prática na sala de aula, passam a estar dependentes do trabalho realizado com os alunos. Assim, no decorrer do estágio, por vezes, foi necessário alterar a planificação, mediante o trabalho desenvolvido pelas crianças, respeitando as suas necessidades e o seu tempo de execução.

No decorrer deste estágio também o diálogo com a professora cooperante, foi sendo realizado através de pequenas conversas ou reflexões, de forma a compreender os aspetos a melhorar e a modificar. “A reflexão sobre a acção acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente (...) o professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma descrição verbal” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 97). Apesar de nem sempre serem possíveis de efetuar as reflexões diárias, quando as realizávamos a professora apontava então o que devíamos melhorar e mudar, quer ao nível das planificações, quer das fichas e do restante material, principalmente quanto ao material visual, que senti ser um elemento essencial nesta turma. As observações da professora cooperante permitiram-me ainda compreender os aspetos positivos e negativos da minha prática, os quais procurei melhorar, de forma a progredir na minha intervenção junto dos alunos.

Penso que, apesar de trabalhoso, este foi um estágio que me ajudou a crescer, a aprender e a compreender melhor a realidade de uma sala de aula. O facto de lecionar dois anos de escolaridade e de ter de os orientar foi um grande desafio, mas acima de tudo uma aprendizagem e preparação para o futuro. Considero que este foi um estágio bem conseguido, que acredito ter sido possível de concretizar também devido à grande entajada e trabalho de grupo com a minha colega. Ao longo deste percurso trabalhámos, organizámos e preparámos tudo em conjunto, o que se revelou muito importante e uma mais-valia para o concretizar deste estágio. “Num verdadeiro grupo de trabalho, todos devem sentir que têm a liberdade de exprimir o seu parecer, de apresentar o seu ponto de vista (...) todos devem participar activa e intensamente nas tarefas e nas decisões” (Vanoye, 1979, p. 114-115).

Apesar das dificuldades inicialmente sentidas, hoje considero-me mais preparada para estar com uma turma e conseguir responder às suas necessidades. O contacto com as crianças, a preparação das aulas e dos diversos conteúdos a abordar, assim como a sua aplicação com o grupo, permitiram-me compreender e perceber

quais os pontos positivos e quais as falhas na minha prática que, no futuro, devo aperfeiçoar. “Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos” (Alarcão, 1996, p. 187).

“Na escola dos meus sonhos, cada criança é uma jóia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro” (Cury, 2008, p. 155).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO V – A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

“Brincar é a forma natural de a criança se expressar, tal como falar é a forma natural de o adulto se expressar” (Homem, 2009, p. 22).

A escolha deste tema tem como finalidade compreender e demonstrar a importância que a brincadeira tem na vida das crianças, nomeadamente no que respeita ao seu desenvolvimento.

É também um assunto pertinente, na medida em que estagiei numa instituição inspirada na abordagem Reggio Emilia, na qual a brincadeira tem grande significado.

5.1. A importância do brincar para as crianças

Brincar “é o instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis” (Homem, 2009, p. 23). Assim, pode dizer-se que é através da brincadeira que a criança aprende a viver e a conhecer o Mundo. Ao brincar, conhece ainda as pessoas, as regras sociais e as relações, o que lhe permite crescer a nível social, linguístico, cognitivo, emocional e motor. Portanto, o brincar é uma “forma de atividade complexa, que envolve a criança física, mental, social e emocionalmente, revelando os seus sentimentos, experiências e reações a essas mesmas experiências” (Homem, 2009, p. 23). Deste modo, a brincadeira permite à criança crescer, construir saber, assim como começar a compreender e a aceitar tanto as opiniões dos outros, como as regras da vida em grupo. Estes aspetos mencionados, que se adquirem através da brincadeira, contribuem não só para o desenvolvimento das crianças, como se tornam igualmente úteis para a sua vida adulta.

O brincar, é uma atividade bastante significativa para o desenvolvimento saudável da criança, nomeadamente nos seus primeiros anos de vida.

Na instituição onde estagiei, verifiquei que era dada muita importância ao brincar. O grupo de crianças, de 3 anos, com os quais estagiei, tinham a oportunidade de brincar em vários momentos do dia. Tanto no horário da manhã, antes da marcação das presenças, como ao longo do dia, por vezes, no horário das atividades orientadas, era dada a possibilidade às crianças para brincar. Estas brincadeiras, quando efetuadas na sala de atividades davam a oportunidade de as crianças escolherem as áreas que queriam, mediante as regras da sala no que respeita ao número de elementos que podia frequentar cada uma delas. Com isto, as crianças

aprendem a agir, a resolver situações e a respeitar os colegas, sendo que era necessário respeitar quem chegou primeiro, e por isso, os que ficavam ou não em determinado espaço. No entanto, para além da sala de atividades, as crianças podiam ainda brincar no salão e no quintal. “Quando uma criança brinca no exterior, estabelece gradualmente uma relação com o ambiente” (Figueiredo, 2010, p. 35). Nestes locais, os brinquedos disponíveis eram diferentes dos que se encontravam na sala, o que possibilitava brincadeiras variadas e um contacto com objetos e ambientes distintos.

No que se refere aos brinquedos e à sua variedade, as crianças, geralmente, tinham a possibilidade de levar também brinquedos de casa para o jardim-de-infância. Este fator, por vezes, gerava alguns conflitos entre elas, no entanto era importante que acontecesse. Desta forma, as crianças tinham a oportunidade de interagir, partilhar e trocar os objetos, aprendendo com isto a partilha com os outros. Ao levar o seu brinquedo para a escola, a criança tinha a “possibilidade de partilhar algo que é seu, de o mostrar, de fazer amigos com base num interesse comum, de introduzir brinquedos e brincadeiras diferentes das proporcionadas pela escola/jardim-de-infância” (Silva, 2010, p. 40).

No estágio, para além de observar as brincadeiras das crianças, muitas das vezes eram as crianças que me convidavam a brincar com elas. Nestes momentos de brincadeira, eram as crianças quem conduzia, definindo o que era para fazer e em que circunstâncias, pois “é necessário ter em consideração que a nossa intervenção não poderá colocar em risco o desenrolar natural da brincadeira” (Ferreira, 2010, p. 12). O momento de brincar tornava-se assim um momento de maior proximidade e cumplicidade com elas, o que me ajudou a criar laços com as crianças, nomeadamente ao nível da confiança. O facto de as crianças procurarem o adulto e de o quererem incluir nas suas brincadeiras é necessário, contudo o educador deve saber como e quando pode intervir.

A importância que a brincadeira tem na vida das crianças, não é compreendida por muitos adultos, pois quando comparada ao trabalho, geralmente, é vista como uma atividade de segunda categoria. Contudo, é essencial que existam momentos de brincadeira para que as crianças se desenvolvam.

O psicólogo, Bruno Gomes (2010), indica que segundo Piaget, o brincar não é sempre igual, por isso existem três etapas fundamentais de desenvolvimento das estruturas mentais. Assim, dos 0 aos 2 anos de idade, as crianças desenvolvem as suas competências motoras e aumentam a autonomia. Isto ocorre através da exploração de objetos, dos sentidos e da manipulação, que são fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Entre os 2 e os 7 anos, é a simbologia que aparece como o papel fundamental, onde as crianças dão realce a atividades como o faz-de-conta, os desenhos e a atribuição de outros significados aos objetos. A brincadeira, através do jogo simbólico, ajuda as crianças na aprendizagem e identificação dos diferentes papéis da sociedade. A partir dos 7 anos, tornam-se essenciais as brincadeiras e jogos de regras, que permitem o desenvolvimento de estratégias e de tomada de decisões. Deste modo, segundo Gomes (2010), as crianças adquirem “competências fundamentais” no “respeitar de regras, desenvolvimento da socialização e capacidade para as aprendizagens académicas” (p. 45). Permite ainda um avanço na capacidade de pensar e de refletir sobre as suas ações.

O brincar é, deste modo, entendido como uma forma de linguagem, “uma vez que permite às crianças comunicar com as outras pessoas e iniciar a compreensão” (Homem, 2009, p.22). Isto acontece, porque a criança ainda não possui a facilidade verbal e cognitiva, levando-a a usar os brinquedos como palavras.

Assim, os espaços para brincar devem ser compreendidos como espaços de desenvolvimento, na medida em que é através da brincadeira e do jogo que a criança realiza, constrói e se apodera de conhecimentos das mais variadas ordens.

Como educadores de infância, é importante começar “a construir um caminho para que, cada vez mais, as crianças possam ser compreendidas da forma que elas melhor são capazes de se expressar: através do brincar” (Homem, 2009, p. 24).

5.2. O contributo do adulto na promoção da brincadeira

Ao brincar são transmitidos “conhecimentos educacionais”, que, por sua vez, são “um indicativo do desenvolvimento da criança: as brincadeiras de uma criança podem ser indicativo de alguma dificuldade ou desenvolvimento tardio em determinado aspeto” (Homem, 2009, p. 23). Assim, é de extrema importância que,

numa fase inicial, os educadores observem as crianças enquanto brincam, de modo a recolher informações. Numa fase posterior, o educador poderá começar a intervir tentando compreender como pode enriquecer o desenrolar da brincadeira, e por fim, pode dar início a uma participação mais ativa, “funcionando como mediador das relações e das situações surgidas” (Ferreira, 2010, p.12). Para além disso, através do brincar é possível testar capacidades e potencialidades das crianças.

Desta forma, é essencial ter um ambiente que enriqueça a dimensão lúdica, pois só assim será um ambiente de acordo com as necessidades da criança e adequado ao seu desenvolvimento. É função do adulto proporcionar um ambiente rico que estimule a atividade lúdica e a brincadeira, quer seja em ambiente escolar como familiar.

“Crianças que brincam na presença de adultos que acreditam na importância de brincar e que estão convencidos que proporcionar condições para as crianças brincarem constitui parte da responsabilidade que têm enquanto educadores, são crianças com possibilidades de sentir prazer na experiência de crescer e construir saber” (Azevedo & Ambrósio in Moreira S., 2008).

CAPÍTULO VI – A ABORDAGEM REGGIO EMILIA

A escolha desta experiência-chave deve-se ao facto de ter realizado a minha prática em Educação Pré-Escolar numa instituição que tem como referência uma abordagem socio-construtivista, inspirada na abordagem Reggio Emilia. Deste modo, ao longo do meu estágio fui tendo contacto com esta abordagem, bem como com algumas das estratégias e premissas adotadas pela instituição. Assim, pretendo explorar um pouco a abordagem adotada, refletindo sobre a experiência e o projeto educacional com o qual pude contactar ao longo do meu estágio.

6.1. Em que se baseia esta abordagem e qual o papel dos protagonistas no processo educativo

Esta abordagem surgiu em Itália, devido ao facto de os pais quererem um ensino diferente, no qual fosse dado às crianças a oportunidade de desenvolverem as suas potencialidades. Foi criado também com o intuito de proporcionar a todas elas (crianças) uma escola de qualidade e com igualdade de oportunidades. Deste modo, estas escolas surgiram com a ajuda de pais, famílias, professores e restante comunidade, na qual todos pudessem participar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este “sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p. 111) tornou-se num dos pilares desta abordagem. Com isto, o sistema de Reggio Emilia pode ser descrito como sendo uma escola para crianças pequenas “nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado” (Gardner, 1999, p. x). Isto significa que esta escola se caracteriza por colocar a criança como sendo o centro das suas aprendizagens e descobertas, na qual estão integrados também os educadores, pais e famílias no processo educativo. Este é ainda um modelo na qual o ouvir e o falar são essenciais, “onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas” (Lino, 1996, p. 101). As crianças que participam neste tipo de abordagem gostam de falar, participar e contar o que lhes

acontece, deste modo todas elas tem a oportunidade de se expressar e comunicar, sendo este um dos aspetos fundamentais no seu dia a dia. Seja num momento de reunião de grande grupo ou na realização de trabalhos, as crianças são sempre convidadas a participar, tendo o educador, também aqui, um papel essencial. Desta forma, as crianças compreendem que os adultos dão valor às suas ideias e ouvem o que cada uma tem para dizer.

Ao longo do meu estágio compreendi isto mesmo, as crianças que contactam com esta abordagem são convidadas a participar diariamente, a falar sobre o que desejam. Elas, a par da educadora, decidem também diversas coisas no seu dia a dia, tais como a brincadeira que querem fazer ou quais os projetos ou atividade em que querem participar. O educador que os acompanha orienta os projetos e as atividades, questionando as crianças e procurando sempre que todos participem. Uma vez que nesta abordagem a comunicação é essencial todos devem participar, demonstrando o que sabem e dando o seu contributo em cada assunto, pois acredita-se que a criança “tem um papel activo na construção do seu conhecimento do Mundo” (Lino, 1996, p. 99). No decorrer deste estágio ficou também perceptível que as relações entre os pais, educadoras e crianças eram de grande importância. Neste sentido, os pais e famílias das crianças são igualmente convidadas a acompanhar os trabalhos e a participar nos seus projetos e atividades, pois “o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (Lino, 2013, p. 118). Na instituição de estágio, cada sala possui um placard na entrada a que todos os pais têm acesso, e é onde são colocadas informações importantes ou documentação referente ao que as crianças realizam. Desta forma, os pais podem acompanhar as diferentes atividades em que as crianças estão envolvidas, compreendendo e acompanhando os seus conhecimentos e aprendizagens, assim como as suas preferências e gostos. “As famílias têm o direito de estar informados sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos e o direito de participar em toda a ação educativa” (Lino, 1996, p. 103). Neste sentido, a educadora procura ainda o contributo dos pais quando é necessário algum material para o que estão a trabalhar, sendo os pais e famílias bastante recetivos e participativos na vida escolar das crianças. A instituição de estágio promove também atividades para as famílias, algumas delas fora do jardim-de-infância, de modo a

incentivar um maior contacto e aproximação entre famílias, educadores, auxiliares e crianças. Das atividades dinamizadas destacam-se festas realizadas na escola e ainda algumas visitas ou passeios a locais da cidade. Para além desta boa relação entre as educadoras e famílias, também com a restante comunidade educativa isso se verifica. Predomina um bom ambiente e uma relação saudável, de respeito e de cooperação entre todos, quer seja entre as crianças, entre adultos e crianças ou entre os adultos. Segundo o autor Lino, nesta abordagem “as relações que se estabelecem entre as crianças e adultos são relações de respeito mútuo e reciprocidade” (1996, p. 100). A entreajuda e a cumplicidade estabelecidas proporcionam então um ambiente confortável onde todos se sentem bem, principalmente as crianças. Destacando o grupo de crianças com as quais estagiei e a educadora cooperante, existia uma visível confiança e respeito, sabendo cada um o seu espaço e criando um ambiente agradável dentro da sua sala. Nesta abordagem é dada especial relevância ao bom relacionamento e ambiente entre os intervenientes do processo educativo, na qual todos se sintam integrados, sejam eles pais, educadoras, crianças ou comunidade geral. Neste sentido, “a educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que, frequentemente, dão origem a trabalhos de projeto” (Lino, 2013, p. 119).

Apesar de nesta abordagem ser salientada a centralidade na criança, também o educador desempenha um papel fundamental. O educador é quem organiza o ambiente educativo, de tal forma que deve proporcionar “um ambiente rico e estimulante em materiais e equipamentos” (Lino, 1996, p.114). Ainda assim, deve ser o moderador e o apoio das crianças no desenvolver de um projeto. Cabe ao educador ainda proporcionar um ambiente agradável e de confiança para as crianças, estabelecendo uma relação pessoal com cada uma delas ajudando-as “a relacionar-se ao sistema social da escola. A criança precisa de aprender a ouvir os outros, considerar as suas ideias e comunicar com sucesso” (Lino, 1996, p. 114). Por tudo isto, cabe ao educador orientar, apoiar e acompanhar as suas crianças, proporcionando-lhes um ambiente na qual possam ser escutadas, expressem os seus gostos e opiniões, assim como aprendam a ouvir e a aceitar as opiniões dos colegas.

6.2. O trabalho de projeto e a documentação pedagógica como instrumento fundamental

Esta abordagem, como já foi referido anteriormente, baseia-se na criança, nos seus gostos, interesses, motivações e necessidades, estando também implicados os pais, famílias, educadores e restante comunidade. Neste sentido, “a educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que, frequentemente, dão origem a trabalhos de projeto” (Lino, 2013, p. 119). Desta forma, o trabalho desenvolvido pelas crianças baseia-se no trabalho de projeto, na qual a aprendizagem é vista como “um trabalho de grupo realizado através de projetos comuns” (Lino, 1996, p. 99). Assim, os temas dos projetos podem ser variados, surgindo de uma conversa com as crianças, a partir da ideia de uma das crianças ou como uma sugestão do educador. No entanto, “o tema do projeto não é tão importante como o processo pelo qual as crianças passam, ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos” (Lino, 1996, p. 124). No início de cada ano, as educadoras planeiam os projetos a longo prazo, da qual podem surgir outros projetos ao longo do ano. “Os projetos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo” (Lino, 2013, p. 130). Assim, os projetos realizados podem ser trabalhados por pequenos grupos, mediante o interesse das crianças ou por todo o grupo de sala, podendo, ainda, alongar-se a outras salas. A duração dos projetos é variável, podendo ser desenvolvido ao longo de alguns dias, de semanas ou meses, estando dependente do interesse das crianças que nele participam ou das suas idades. Uma vez que as crianças mais pequenas apresentam uma menor concentração e predisposição para desenvolver uma atividade ou trabalho durante um longo período de tempo, geralmente, os seus projetos, são de menor duração. Ainda no que respeita aos interesses e gostos das crianças, ao participarem neste modelo e desde a sua entrada no jardim-de-infância que estas ficam familiarizadas com o trabalho em projetos, assim, mediante as suas preferências, as crianças podem estar envolvidos em vários projetos ao mesmo tempo. Geralmente, a escolha dos projetos em que participam é opção de cada uma das crianças, o que lhes permite escolher aqueles que mais

gostam ou aqueles que consideram mais interessantes e motivantes. “O projeto pertence ao grupo e cada criança desempenha um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo constrói de forma colaborativa” (Lino, 2013, p. 131). Desta forma, torna-se essencial que cada um dê o seu contributo, partilhe informações e troque ideias sobre o tema. Ao longo do desenvolvimento dos projetos o educador deve incentivar as crianças a perceberem o que já sabem sobre o tema e o que desejam saber e descobrir mais. O educador desempenha um papel ativo, de tal forma que é ele quem deve apoiar e acompanhar as crianças nas suas aprendizagens. Sendo a exploração e realização dos projetos apoiada e orientada pelo educador, estes apenas são desenvolvidos na sua presença ou na presença de um adulto que costume acompanhar o grupo e o respetivo projeto. Ainda assim, as famílias vão também acompanhando o progresso dos diversos projetos, participando, por vezes, na sua construção. “O trabalho com projetos oferece amplos textos, pretextos e contextos para conversas genuínas e extensas entre adultos e crianças” (Katz, 1999, p. 47). Nestes momentos de partilha e diálogo sobre os projetos o educador deve procurar que todas as crianças cooperem, pois o mais importante é que cada criança “participe e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo” (Lino, 1996, p. 124). No decorrer da construção e elaboração de cada projeto, o educador, que os acompanha, documenta tudo o que vai acontecendo, registando as ideias e opiniões de cada criança. A par do registo escrito, do contributo de cada criança, o educador que os orienta fotografa os diversos momentos do projeto e do trabalho desenvolvido pelas crianças. A documentação recolhida de cada um dos projetos, quer seja em registo escrito ou em fotografias, geralmente, vai sendo partilhada com os pais e famílias ao longo da sua construção. Assim sendo, a partilha da documentação costuma ser afixada num local de passagem e acessível aos familiares. A recolha da documentação torna-se também uma ferramenta importante para que o educador possa avaliar o progresso das crianças, bem como os conhecimentos que estas vão adquirindo com o decorrer dos projetos. A documentação constante dos processos e resultados dos trabalhos oferece diversas ajudas tanto para as crianças, como para os educadores e pais, uma vez que oferece “às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem”

oferece “aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovações contínuas” e oferece “aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 25). Na instituição onde realizei a minha prática, verifiquei exatamente que as crianças, em geral, tinham a liberdade de escolher os projetos nos quais queriam participar, mostrando-se motivados e entusiasmados na sua realização. As crianças levavam ainda material de casa sobre os temas que trabalhavam, envolvendo também os pais e famílias que procuravam saber mais sobre o assunto. A documentação era também de grande importância, sendo sempre recolhida ao longo da elaboração dos projetos e partilhada com as famílias no placard de cada grupo, que se encontrava na entrada da instituição. A documentação recolhida no decorrer dos projetos, permite ainda ao educador compreender o envolvimento de cada criança nas atividades.

6.3. A importância da organização do espaço e do tempo

Na abordagem Reggio Emilia é notório que a criança é o foco das aprendizagens, sendo que é sempre tido em consideração também as famílias e os educadores para a construção do conhecimento. Ainda assim, a organização do espaço é igualmente um aspeto de grande relevância nesta abordagem, uma vez que os espaços “tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que nele interagem” (Gandini, 1999, p. 147). Assim sendo, também o espaço é considerado como um educador, de tal modo que “deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento” (Lino, 1996, p. 111). Deste modo, o que destaca o jardim-de-infância com esta abordagem dos demais, é a existência de ateliê. Nestes ateliês, como as crianças têm a possibilidade de desenvolver os seus trabalhos e projetos, devem estar equipados com uma grande variedade de materiais e instrumentos destinados ao auxílio nos trabalhos. Como afirma o autor Lino, o ateliê é visto como “um espaço para a investigação das motivações e teorias das crianças, um espaço para a exploração de uma variedade de

instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e as experiências” (2013, p. 124). Na instituição onde estagiei existiam dois ateliês, dispondo um deles de uma grande variedade de materiais que poderiam ser utilizados nos diversos projetos desenvolvidos.

Para além dos ateliês, esta abordagem dá ainda grande relevância à organização dos espaços e materiais. Assim, a organização das salas de atividades de cada grupo é da responsabilidade de cada educador, no entanto em cada uma das salas o espaço encontra-se dividido em diferentes áreas, estando estas separadas por mobiliário adaptado às crianças. Segundo Lino, na abordagem Reggio Emilia “em cada sala, o espaço está dividida por áreas. São utilizadas divisórias baixas que permitem à criança uma visibilidade do espaço global da sala e das diferentes possibilidades de trabalho que cada espaço lhe oferece” (1996, p. 108). Na instituição onde estagiei era perceptível esta organização do espaço, encontrando-se cada uma das áreas equipada com os materiais característicos e de acordo com a atividade que nela se realizava. Na sala do grupo com que estagiei era dado ainda grande destaque à área do tapete, na qual as crianças se reuniam em vários momentos do dia, quer fosse para a marcação das presenças, contar histórias ou realizar conversas de grande grupo. A par da abordagem na qual se inspira, esta instituição dá também grande importância às paredes, quer das salas de atividades como dos restantes espaços. As paredes eram utilizadas para expor os trabalhos e projetos elaborados pelas crianças, pois de acordo com Malaguzzi (1999) “as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (citado por Gandini, 1999, p. 155). Ainda no que respeita à organização dos espaços, na abordagem Reggio Emilia são salientados os espaços em comum e a sua importância nas interações e partilha. Mais uma vez, com a realização do meu estágio percebi que existiam estes espaços, tais como o salão, o ginásio e o espaço exterior. O salão era utilizado com diversas finalidades e era onde ocorria parte da interação entre as crianças e os adultos nas várias atividades ao longo do dia que nele se realizavam. No ginásio ocorria também parte da interação entre os intervenientes da comunidade educativa, pois apesar de este espaço ser usado, por vezes, por cada um dos grupos separadamente, era nele que todos os dias também se verificavam interações e partilha entre todos, uma vez que era neste espaço que as crianças

repousam depois do almoço. Contudo, era no espaço exterior que mais se verificavam interações e comunicação entre todos, quer fossem crianças, educadores, auxiliares ou pais. “Apresentando um aspeto agradável, o espaço exterior deve estar adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças de forma a oferecer-lhes múltiplas oportunidades de realizar experiências activas” (Lino, 1996, p.109). Este era um espaço amplo, que dispunha de uma grande variedade de zonas distintas e o que as crianças mais gostavam de frequentar. Este espaço continha elementos característicos da natureza, bem como uma alargada variedade de estruturas para brincar. No espaço exterior era ainda possível realizar reuniões de grupo ou elaborar projetos devido à sua amplitude e organização. A existência de espaços comuns permite “a todas as crianças e adultos que trabalham numa mesma escola, estabelecer interações, envolver-se em atividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais” (Lino, 1996, p. 107). Ainda referente à instituição e aos grupos de crianças com 3 anos de idade, as salas destes grupos encontravam-se separadas apenas por uma porta, o que ajudava e facilitava também nas relações entre as crianças, bem como as interações entre elas e a partilha, quer dos materiais quer dos espaços.

Relativamente à organização do tempo, esta abordagem pressupõe uma organização de acordo com as crianças, as interações que se estabelecem e os projetos que se encontram em desenvolvimento. Desta forma, o tempo das crianças é organizado tendo em vista o momento da brincadeira e a elaboração dos trabalhos ou projetos. Quando adequado, são também realizadas visitas ou passeios ao exterior que lhes permitam uma maior interação com diferentes pessoas, bem como aprendizagens mais significativa em determinado contexto, nomeadamente “para observar e explorar tópicos ou temas de projetos em que as crianças estão envolvidos” (Lino, 1996, p. 113). Ao realizar o meu estágio tive o privilégio de verificar e participar nesta organização do tempo, assim como em atividades e passeios realizados ao exterior do jardim-de-infância, inseridos nos projetos em desenvolvimento.

Com a prática que desenvolvi neste jardim-de-infância, nomeadamente ao contactar com esta abordagem, percebi que as crianças se tornam mais autónomas na realização de diversas tarefas, pois eram capaz de fazer as suas próprias escolhas,

resolver alguns dos conflitos, assim como expor as suas ideias e sugestões. Ficou ainda perceptível a relação de entreajuda e cooperação entre todos, bem como o envolvimento de educadores, pais e auxiliares na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

“A finalidade deste projeto educacional (...) é produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas” (Edwards & Forman, 1999, p. 303).

CAPÍTULO VII – A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO

“A mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio em que lhe são colocadas novas exigências” (ME, 1997, p. 89). É neste sentido que se torna necessário refletir sobre o processo de transição entre os dois níveis do sistema educativo e da sua importância para a inserção e adaptação da criança ao novo meio.

7.1. O processo de transição e a sua importância para uma inserção positiva

A transição é definida como sendo “a passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro”; “fase ou período intermedio numa evolução ou processo evolutivo” (Dicionário da Academia das Ciências citado por Vasconcelos, 2007, p. 44). Assim sendo, neste contexto, o processo de transição diz respeito à passagem das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ciclo, mais concretamente para o 1.º ano de escolaridade. No entanto, apesar de ocorrerem diversas transições ao longo da nossa vida, é enquanto crianças que elas se iniciam e se tornam importantes para um bom desenvolvimento cognitivo. Desta forma, a grande importância atribuída às transições, diz respeito ao facto de estas poderem causar na criança “perturbação emocional e social, bem como descontinuidade nas aprendizagens” (Vasconcelos, 2007, p. 44). Ainda assim, a conceção de transição, que deve proporcionar uma inserção positiva da criança ao novo meio, nem sempre foi vista da mesma forma. Segundo a autora pré-citada, durante vários anos pensava-se que esta inserção positiva no 1.º ano de escolaridade se fazia através de “fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado” (Vasconcelos, 2007, p. 44). Ainda de acordo com esta autora, até aos anos 80 pensava-se que “os fatores indicativos de uma inserção positiva no 1.º ciclo se prendiam com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais” (2007, p. 45). Contudo, mais recentemente, para este processo de transição, a autora declara que passaram a ser consideradas algumas competências que comprovassem a integração escolar. Desta forma, são destacadas como essenciais as competências sociais de cooperação, na qual é considerada a capacidade da criança fazer amigos, de se inserir num grupo e de desenvolver atividades em cooperação com outros.

Estas competências são assim definidas como indispensáveis, uma vez que “as crianças não-aceites entre os seus pares desenvolvem dificuldades nas aprendizagens formais, podendo ter insucesso educativo” (Ladd, Asher & Coie citados por Vasconcelos, 2007, p. 45). Vasconcelos destaca ainda capacidades como a autoconfiança, a auto-estima e o autocontrolo como pontos importantes neste processo de inserção, na medida em que considera que “uma criança com baixa auto-estima dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe são exigidos”, assim como necessita também de “capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração” (2007, p. 45). A conceção de inserção positiva tem vindo a modificar ao longo dos tempos, de forma a proporcionar às crianças as condições necessárias para uma transição bem-sucedida, permitindo-lhes assim um bem-estar no novo meio. Isto é fundamental, pois quando nos sentimos aceites, confortáveis e seguros num local, a adaptação, as relações e a aprendizagem tornam-se mais fáceis. Neste sentido, surge também a “necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do ensino básico com maior flexibilidade com vista a facilitar a transição” (Vasconcelos, 2007, p. 44).

De facto, a transição deve ser vista como um processo que exige preparação e cuidado, sendo essencial o papel desempenhado pelos educadores e professores para o sucesso, pois são eles que devem acompanhar a criança ao longo da mudança, procurando minimizar as descontinuidades entre os dois níveis. É neste sentido que se torna importante, antes de mais, compreender algumas das diferenças encontradas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, de modo a perceber as descontinuidades que se encontram envolvidas nas transições das crianças. Desta forma, uma das grandes diferenças encontradas verifica-se ao nível do que é valorizado na criança. Assim, na educação pré-escolar o maior enfoque encontra-se no desenvolvimento emocional da criança, que se realiza “através do jogo e das actividades criativas” (Nabuco, 1992, p. 82), enquanto no 1.º ciclo, a preocupação central encontra-se “na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências” (Nabuco, 1992, p. 82). Esta é, portanto, uma das visíveis diferenças entre a educação pré-escolar e o ensino básico, na medida em que o jogo é algo valorizado no pré-escolar, ao contrário do que acontece no 1.º ciclo, onde este passa a aparecer apenas

algumas vezes e como uma forma de recompensa, passando a ser dada uma maior relevância ao trabalho. Ao transitarem para o primeiro ano de escolaridade, as crianças perdem também grande parte da liberdade de escolha que até então lhes era concedida, passando a ser o professor, aquele que decide as tarefas a realizar, explicando também a forma como as crianças as devem fazer. Para além das descontinuidades destacadas anteriormente, existem outras que se tornam importantes de referir, uma vez que segundo Nabuco (1992, p. 84), no 1.º ciclo “a interação com o professor diminui ao longo dos três primeiros anos do ensino básico”, assim como diminui também a interação com os colegas, os trabalhos em conjunto e a liberdade de movimentação dentro da sala, aspetos estes que, ao nível da educação pré-escolar são bastante valorizados e que nesta transição tendem a perder a sua importância. No que se refere às relações afetivas também elas são diferentes, pois de acordo com Serra, no pré-escolar as crianças são encorajadas a “estabelecer laços relacionais com os pares” e no 1.º ciclo esses “laços afectivos ficam comprometidos ao privilegiar-se o trabalho individual” (2004, p. 111). Deste modo, também o espaço se apresenta como uma descontinuidade entre ambos, na medida em que a educação pré-escolar tende a proporcionar salas mais amplas, divididas em áreas distintas e apetrechadas com os materiais correspondentes, ao contrário do que se verifica nas salas do 1.º ciclo, que, geralmente, são menores, dispõem de um quadro e de diversas mesas direccionadas para o quadro, passando cada uma das crianças a usar o seu próprio material. Assim, é notório que o espaço e o tempo são organizados de forma diferente “privilegiando-se, no 1.º ciclo, os momentos de exposição oral do professor e o trabalho individual” (Serra, 2004, p. 111), oposto ao que acontece na educação pré-escolar, na qual “as crianças brincam em pares ou em grupo e o educador, apesar dos momentos em que propõe actividades, é sensível às solicitações das crianças” (Serra, 2004, 111). Deste modo, torna-se perceptível que também as metodologias utilizadas em sala se distinguem, sendo privilegiada, na educação pré-escolar, uma metodologia na qual é a criança que vai à descoberta, enquanto no 1.º ciclo, são utilizados métodos e regras que levam a criança à descoberta. No entanto, ao longo do processo de transição, e tendo em atenção as diferenças existentes entre ambos os níveis de ensino, torna-se essencial que os educadores se “apercebam do processo individual de desenvolvimento de cada

criança e a ajudem a progredir até ao máximo das suas capacidades” (Nabuco, 1992, p. 82). Também os professores devem promover uma boa integração, procurando “assentar os seus ensinamentos, nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram no pré-escolar” (Nabuco, 1992, p. 82). Todas as diferenças referidas anteriormente entre a educação pré-escolar e o ensino básico são de grande importância para a transição das crianças, na medida em que se tornam descontinuidades que os educadores e professores devem diminuir. Daí que seja fundamental a comunicação entre as partes envolvidas nestas transições. Este é um fator relevante, uma vez que a partilha das informações que o educador tiver recolhido sobre cada criança, ao longo da sua permanência no jardim-de-infância, podem contribuir para que o professor possa conhecer um pouco mais cada uma delas e as suas individualidades. De acordo com Moura (2013, p. 26), neste processo de transição, os educadores aparecem com uma “responsabilidade acrescida, na medida em que se tornam um dos principais veículos para a partilha de informação”. Desta forma, os educadores, sempre que possível, devem comunicar aos pais e professores “o que as crianças sabem e são capazes de fazer” o que “pode facilitar a transição. Esta comunicação deverá sempre centrar-se numa apreciação positiva que, sem esconder algumas dificuldades, transmita o que a criança faz melhor” (ME, 1997, p. 92). Segundo Moura (2013, p. 26), os professores sentem que não “têm uma visão clara sobre a educação pré-escolar”, ainda assim, procuram saber o que lá acontece e atribuem “a este nível de educação uma notória importância ligada ao sucesso escolar dos alunos no ensino básico” (2013, p. 26). No entanto, para além dos educadores e dos professores, também os pais podem desempenhar um importante papel na transição, pois são eles que acompanham mais de perto a criança e o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Assim, os pais “devem ser envolvidos nas tarefas educativas especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade” (Nabuco, 1992, p. 87).

7.2. A articulação curricular e a continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1.º ciclo

“A continuidade educativa e a articulação curricular são consideradas fundamentais para o sucesso do processo educativo dos alunos, mas estas nem sempre se realizam e operacionalizam de forma consistente” (Moura, 2013, p. 23). Antes de mais, é necessário definir o que se entende por articulação curricular e por continuidade educativa, a fim de perceber a sua importância na transição e adaptação das crianças ao nível seguinte de ensino. Desta forma, a articulação curricular pode “entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, p. 75). Esta autora afirma ainda que a articulação pode ser entendida como sendo “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB” (2004, p. 19). Por sua vez, a continuidade educativa refere-se a um método contínuo, que promove a continuidade do saber e articula os conhecimentos e aprendizagens adquiridos no nível anterior, com as futuras aprendizagens, proporcionando um sucessivo desenvolvimento da criança. Assim, a continuidade educativa “exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho em cada um dos níveis” (Serra, 2004, p. 17). Neste sentido, “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (Serra, 2004, p. 76). Após esta clarificação dos conceitos, é ainda essencial definir que existem diferentes tipos de articulação, que se caracterizam consoante a sua intencionalidade neste processo de articulação. Desta forma, destacam-se a articulação curricular espontânea, a articulação curricular regulamentada e a articulação curricular efetiva. Assim, a articulação curricular espontânea caracteriza-se por “acontecer sem que os participantes a tenham planeado (...) uma vez que ela acontece de forma incipiente sem que, muitas vezes, os actores tenham disso consciência” (Serra, 2004, p. 90), portanto, é o tipo de articulação que surge naturalmente, podendo ocorrer da proximidade geográfica entre as instituições. Por sua vez, a articulação curricular regulamentada é aquela que surge da “consciência social e política da sua

importância” (Serra, 2004, p. 88), ou seja, é o tipo de articulação que é pensada pelos docentes das várias instituições e que, por isso, passa a fazer parte dos planos e documentos das escolas. Quanto à articulação efetiva, é caracterizada por ser “aquela que é realizada por docentes e alunos, de forma consciente, contínua” (Serra, 2004, p. 88), sendo assim baseada no empenho de educadores e professores e do “conhecimento que têm do nível antecedente e consequente ao nível que leccionam” (Serra, 2004, p. 89). Contudo, apesar dos vários tipos de articulação existentes e de este ser considerado um dos aspetos principais para uma transição bem-sucedida, pode também acontecer a não articulação, que se caracteriza, exatamente, pela ausência de contacto, ou seja, “sempre que não exista qualquer tipo de contacto entre os docentes ou crianças de níveis educativos diferentes. Os docentes conhecem unicamente a realidade educativa onde exercem funções” (Serra, 2004, p. 90), algo que não ajuda para que ocorra uma transição agradável da criança.

Neste sentido, após identificados os tipos de articulação e as suas características, torna-se então importante compreender quais as práticas que melhor promovem a articulação curricular e, por isso, uma transição mais agradável. Sendo assim, de acordo com a autora Serra “os agrupamentos levam a que nasça uma articulação curricular espontânea” (2004, p. 97). O facto de os agrupamentos proporcionarem uma maior proximidade entre as instituições que o constituem, favorece também a ligação entre docentes e alunos, assim como a partilha de informações. Esta ligação e partilha entre docentes promovem também a articulação, uma vez que assim podem conhecer os trabalhos dos outros e, consequentemente compreender a forma como se desenvolvem e trabalham os outros níveis de ensino. Se as crianças forem conhecendo, contactando e estabelecendo relações, aos poucos, com o novo meio para o qual vão mudar, melhor será a sua transição e adaptação, pois vai-se tornando num meio mais conhecido e familiar para elas. Deste modo, os educadores e professores podem realizar algumas visitas à escola e procurar proporcionar atividades nesse meio e com os seus intervenientes, de forma a colocar as crianças mais pequenas em convivência com as restantes. Neste sentido, de acordo com a autora Serra, “ao analisarmos qualquer agrupamento vertical de escolas, encontraremos, muito provavelmente, práticas educativas que poderão ser encaradas

como práticas de articulação curricular” (2004, p. 90), daí a sua importância neste processo de transição entre os diferentes níveis de ensino.

Em todo este processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, são as crianças as protagonistas, no entanto elas precisam dos adultos para as orientar e estimular no sentido de dar continuidade aos seus conhecimentos e ao seu desenvolvimento. Assim, segundo Vasconcelos (2007), independentemente da prática utilizada pelas instituições, quer sejam de 1.º ciclo ou de educação pré-escolar, elas poderão adotar uma metodologia que promova esta articulação e continuidade entre os níveis de educação. A autora indica que a “metodologia de trabalho de projeto” permite “antecipar, promover e estimular processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (2007, p. 46). Neste tipo de metodologia é a criança que vai à descoberta e constrói as suas aprendizagens, tornando a criança “autora, isto é, sujeito das suas transições, “agente” do seu próprio desenvolvimento” (Vasconcelos, 2007, p. 46). Para esta autora, este tipo de metodologia “aplicado à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos irá contribuir para uma transição harmoniosa” (2007, p. 46).

Deste modo, todo este interesse em torno da transição das crianças, entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, também se encontra expresso em alguns dos documentos que orientam as práticas destes níveis de educação. Assim, considerando esta “necessidade de articulação entre o jardim-de-infância e o 1.º Ciclo, a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos” (Vasconcelos, 2007, p. 46). Neste sentido, os documentos orientadores que se destacam são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a Lei-Quadro, referentes ao pré-escolar, e a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Programa do 1.º Ciclo, referentes ao 1.º ciclo do ensino básico. De acordo com Serra, relativamente aos objetivos gerais expressos na Lei-Quadro e na Lei de Bases do Sistema Educativo “parece existir uma continuidade educativa que se reflete numa determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas” (2004, p. 80). Esta continuidade educativa visa dar seguimento aos conteúdos abordados na educação pré-escolar, proporcionando no 1.º

ciclo um maior aprofundamento dos assuntos já trabalhados. Segundo a autora Vasconcelos, é na Lei de Bases do Sistema Educativo que se verifica isto mesmo, pois esta lei “atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vice-versa, o que tem sido comumente praticado)” (2007, p. 45). Para além destes dois documentos, que orientam os educadores e professores no sentido de articulação e de continuidade, também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Programa do 1.º Ciclo evidenciam preocupação. Desta forma, pode-se verificar esta preocupação relativamente a “alguns aspetos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1.º Ciclo” (Serra, 2004, p. 80). Daí que seja necessário os professores saberem quais os conteúdos abordados anteriormente pelas crianças, proporcionando esta continuidade e seguimento de temáticas. Apesar destes documentos apresentarem orientações no sentido de promover a articulação entre os níveis de ensino e, por conseguinte, a continuidade educativa, é sobretudo aos educadores, professores e instituições que cabe a responsabilidade de proporcionar às crianças as condições para uma transição bem-sucedida e uma aprendizagem de sucesso. “O processo educativo é um processo que exige continuidade. Daí a necessidade dos professores prestarem uma especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino” (Nabuco, 1992, p. 81).

CAPÍTULO VIII – AS TURMAS COM DOIS ANOS DE ESCOLARIDADE

Para iniciar este tema, penso que seja importante verificar o que nos indicam os documentos oficiais sobre este assunto, mais concretamente, o despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril. Neste sentido, verifica-se que a constituição das turmas e do seu número de alunos deve ter em consideração alguns critérios. Assim, o despacho indica que “as turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de 2 anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos” (Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril). Assim é notório que existe um cuidado na constituição das turmas, de forma que as turmas com vários anos de escolaridade são constituídas com um número de alunos um pouco mais reduzido.

A escola onde realizei o meu estágio situa-se num meio rural, sendo frequentada por um reduzido número de alunos, o que exige a constituição de turmas com dois anos de escolaridade. Como referi anteriormente neste relatório, iniciámos o estágio pela observação das práticas da professora, de forma a compreender a sua intervenção com a turma. Assim, com a observação “o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula (...) procurando o observador “absorver” tudo o que vê e ouve” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 111). Neste sentido, procurei observar o que ia acontecendo, principalmente a forma como o trabalho era desenvolvido e como eram abordados os conteúdos. Desta observação tornou-se perceptível que a metodologia adotada era uma metodologia apoiada na exposição, pois os conteúdos eram expostos pela professora, sendo os manuais, fichas e quadro os recursos predominantemente utilizados. Assim sendo, compreendemos também que o modo como trabalhava na sala era alternado entre ambos os grupos, ou seja, enquanto a professora explorava conceitos com um dos grupos, o outro trabalhava autonomamente, alternando de grupo no decorrer do dia.

Ao iniciar a intervenção, percebemos que tínhamos de planificar para ambos os anos de escolaridade e não poderíamos utilizar os manuais como suporte à nossa prática. Deste modo, no final de cada semana recebíamos os conteúdos a abordar na seguinte, para a qual teríamos de planificar e preparar os vários materiais, tanto para explorar os novos conteúdos como para o trabalho autónomo. Após os dias de atuação, era realizada uma reflexão conjunta com a professora cooperante, a qual nos fornecia recomendações ou sugestões do que deveria ser modificado e melhorado,

pois “a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação” (Alarcão, 1996, p. 181). Considero que este era um momento que se revelou importante, uma vez que ajudou a ter uma perspetiva diferente da ação e a ter em atenção determinados aspetos que poderiam ser melhorados. Para Alarcão, é “importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua *praxis*, ou por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir” (1996, p. 179). Para além da professora cooperante, também o professor orientador e supervisor da formação teve um papel importante para ajudar a compreender a intervenção e o contacto com a turma. “O supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 93). Sinto que as reflexões e opiniões tanto da professora cooperante como do professor supervisor me permitiram perceber o que correu menos bem, como poderia ter feito e o que devo melhorar, assim como os pontos positivos e o que foi bem conseguido. A experiência dos professores é uma mais-valia, pois percebem mais facilmente as dificuldades, inseguranças e necessidades sentidas, consciencializando-nos para as falhas cometidas e para um melhoramento da prática. O papel do supervisor “tem por objectivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 96). Assim sendo, refletir sobre as práticas permite-nos compreender falhas, o que se deve melhorar e se os alunos gostaram, para nos ajudar a progredir.

Num momento inicial, senti um pouco de receio de começar o estágio, principalmente por ser uma turma com dois anos de escolaridade, algo novo para mim enquanto estagiária e com a qual nunca tinha contactado. “A diversidade cultural e qualquer característica percepcionada como diferente do comportamento ou regras padrão são vistas como um problema perturbador da ordem instituída e do consenso social” (Leite, 2002, p. 140). Esta diversidade de alunos numa mesma turma requer do professor a criação de estratégias que combatam a diversidade e que atendam às suas especificidades. Neste caso, da turma com dois anos de escolaridade, a estratégia adotada passa por acompanhar diretamente um dos grupos, mantendo o outro em trabalho independente, sendo que a professora apoia ambos os

grupos. Segundo Leite, “perante a diversidade dos alunos, um professor que desenvolve práticas que contemplam essas especificidades acredita nas vantagens que daí decorrem” (2002, p. 244). Desta forma, cabe ao professor proporcionar estratégias/metodologias que permitam a igualdade de oportunidades para todas as crianças, assim como um ambiente na qual a diversidade seja encarada como uma vantagem. “Os professores têm um papel crucial no currículo escolar e que o maior ou menor êxito de qualquer sistema educativo passa pelo seu envolvimento” (Leite, 2002, p. 222). As dificuldades sentidas, aquando das turmas com dois ou mais anos de escolaridade, podem advir também da formação que os professores recebem, pois na maioria das vezes, a formação não prepara para esta realidade e diversidade. Neste sentido Zeichner (1993) afirma que, se na formação permitissem “obter um saber para lidar com a diversidade (...) talvez os professores principiantes não mostrassem hoje tanta relutância em iniciar o seu trabalho em escolas e meios urbanos e outras, frequentadas por alunos pobres, pertencentes a minorias étnicas e linguísticas” (citado por Leite, 2002, pp. 245-246).

8.1. A minha experiência com um grupo de turma com dois anos de escolaridade

No decorrer deste estágio, fui sentindo algumas dificuldades no que respeita ao grupo e ao modo de intervenção, apesar de termos adotado a estratégia da professora, na forma de trabalhar com a turma. Ao longo do estágio, a professora foi sugerindo que apenas uma de nós deveria assegurar a aula para ambos os anos de escolaridade, ou seja, enquanto acompanhava um dos grupos na exploração de novos conteúdos, a mesma estagiária deveria também apoiar os alunos em trabalho autónomo, quando estes necessitassem de auxílio. Inicialmente foi complicado orientar a turma, uma vez que apesar de ter um dos grupos em trabalho autónomo, enquanto explorava conteúdo com o outro grupo, quando os primeiros solicitavam apoio, tornava-se difícil de conciliar ambos os grupos. Penso que esta foi uma das maiores dificuldades sentidas, que foi sendo aperfeiçoada com o decorrer do estágio. Ainda assim, penso que é uma das desvantagens inerentes às turmas com mais que um ano de escolaridade, pois o professor tem de se “dividir” entre os dois grupos. Para além desta dificuldade, também a elaboração dos materiais para as aulas se

tornou exigente. Todos os materiais eram elaborados por nós, tendo a professora frisado ao longo da prática que era essencial o material visual para explorar os novos e vários conteúdos, para ficarem depois afixados na sala para as crianças terem acesso. Assim, também o material para o trabalho autónomo dos grupos era produzido por nós. Uma vez que nesta modalidade de trabalho os alunos costumavam realizar fichas de consolidação de conteúdos, tornou-se então essencial a preparação das fichas para ambos os grupos. Assim, os diferentes materiais executados consistiram no material visual (ex: cartolinas), fichas de trabalho, *power point's* e jogos. A necessidade da criação de todos os materiais para as aulas está implicada também na falta de recursos existente na escola. Contudo, as dificuldades sentidas foram sendo ultrapassadas com a intervenção e o decorrer do estágio, que apesar de trabalhoso, foi sendo bem-sucedido e as crianças foram correspondendo às nossas propostas. Os vários conteúdos que tínhamos semanalmente para abordar tornaram-se num desafio de gerir, no entanto com o decorrer do estágio fomos compreendendo que poderíamos também adaptar o horário da turma, por forma a conseguir concretizar e abordar os conceitos com ambos os grupos. Desta forma, quando era necessário, alterávamos o horário do grupo e adaptávamos as horas de cada área consoante o trabalho a desenvolver. Assim, também o horário de apoio ao estudo passou a ser utilizado de acordo com a área que necessitava de ser trabalhada. Ao lecionar para os dois anos de escolaridade, o tempo destinado a cada uma das áreas teria de ser dividido entre o 3.º e o 4.º ano. Assim, o facto de partilhar com os dois grupos a duração de cada uma das áreas curriculares, por vezes, tornava limitado o tempo de atuação e de trabalho com cada um dos anos, daí a necessidade de adaptar o horário. Neste sentido, também o horário destinado às expressões, passou a ser redefinido, sendo por vezes, inserido numa das áreas curriculares abordadas. Estas foram algumas das soluções encontradas ao longo do estágio, de modo a fazer face ao número de conteúdos a abordar com cada um dos anos de escolaridade e a permitir um melhor acompanhamento aos grupos e atender às suas necessidades. De acordo com o Ministério da Educação, a gestão flexível do currículo indica mesmo que os “professores têm a oportunidade de definir os conteúdos e as actividades disciplinares e não disciplinares que consideram essenciais e de organizá-las em termos de tempo e métodos, tendo em conta os contextos escolares e a comunidade

educativa” (ME, 2002, p.101). Pela experiência que adquiri neste estágio, sinto que ao ter dois anos de escolaridade numa mesma turma leva a um maior controlo e gestão do tempo, de modo a proporcionar a mesma duração e acompanhamento a ambos os grupos. Assim, com este estágio percebi ainda que se deve preparar os conteúdos a abordar, pois “o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam” (Carlsen, 1987, citado por García, 1999, p. 87).

Penso que esta experiência foi muito positiva para a minha formação, quer pessoal como profissional, na medida em que me permitiu aprender efetivamente sobre a realidade da sala de aula e me ajudou a evoluir. “As práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar” (García, 1999, p. 103). Sinto que aprendi a orientar melhor uma turma, a procurar estratégias para explicar os conteúdos às crianças, aprendi a ouvir o que elas tinham a dizer, assim como algumas estratégias para trabalhar com turmas com dois anos de escolaridade, que, por isso, tem exigências e necessidades diferentes. Sinto que aprendi também com as crianças, com as suas dúvidas e questões, com o seu feedback das atividades. Considero que pessoalmente também cresci e aprendi com esta experiência, quer a planificar e a elaborar materiais distintos, quer a tornar-me mais autónoma e mais à vontade com o grupo e a contactar com eles. Considero que toda a envolvimento deste estágio me preparou melhor para o futuro e que, por isso, me sinto mais preparada para estar com uma turma e atender às suas exigências. De acordo com García “durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares. Conhecem a prática da planificação curricular a nível de centro escolar” (1999, p. 103). Finalizada esta experiência e refletindo sobre a prática, considero que a questão da divisão da turma e a estratégia de acompanhar um dos grupos, enquanto o outro trabalha de modo autónomo, geralmente na consolidação de conteúdos, facilitou a abordagem dos novos conteúdos com um dos grupos e um melhor acompanhamento. É importante salientar que, todo o trabalho autónomo era posteriormente corrigido, de forma a verificar eventuais dúvidas e dificuldades. Os grupos compostos por dois anos de escolaridade, cada um com as suas necessidades, apresenta vantagens e desvantagens, contudo, cabe ao professor orientar e gerir bem a turma, minimizando as desvantagens existentes e aproveitando

as vantagens daí inerentes, uma vez que, no meu entender, a desvantagem maior que senti diz respeito à divisão do tempo letivo entre ambos os grupos. Assim, o professor deve adaptar-se ao contexto em que se encontra inserido e procurar responder às necessidades que lhe são impostas, pois “o professor, tal como outro profissional, tem que saber responder a desafios constantes” (ME, 2002, p. 192).

CAPÍTULO IX – O MODELO DE ENSINO APOIADO NA EXPOSIÇÃO

“Os modelos de ensino constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planear, pôr em prática e avaliar o processo de ensino” (Marchão, 2012, p. 56). Neste sentido, a mesma autora indica também que um modelo se traduz num “auxiliar de aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes ou competências, que deve ser utilizado pelos professores em função do conhecimento que têm sobre o contexto onde ocorre a sua acção bem como os alunos a quem essa acção se destina” (Idem, Ibidem). Assim sendo, a professora cooperante, com a qual realizei o meu estágio, mediante o contexto onde se insere a escola e de acordo com a sua turma, optou pela utilização de um método de ensino apoiado na exposição.

9.1. A minha visão do estágio

Este tipo de modelo caracteriza-se então por ser centrado na exposição do professor, sendo afirmado que “no método tradicional, o professor concentra em si o discurso, é o centro das atenções, é ele o transmissor de conhecimentos” (Monteiro, 1987, p. 33). Deste modo, foi ao realizar o meu estágio, aquando da observação, que fui compreendendo a metodologia adotada pela professora e o modo como expunha os conteúdos para o grupo de crianças, enquanto estas, na generalidade das vezes, a escutavam. Portanto, é neste sentido que o modelo apoiado na exposição realça que “o discurso centrado no professor deixa as turmas passivas” (Idem, Ibidem), na qual os alunos, na generalidade, apenas ouvem o professor, não participando tanto na construção das suas aprendizagens. Visto a turma ser constituída por alunos de dois anos de escolaridade, um dos grupos permanecia em trabalho autónomo enquanto o outro era acompanhado diretamente pela professora, permitindo um ambiente mais propício à aprendizagem, uma vez que “o ambiente de aprendizagem para o desenvolvimento do modelo deve incluir boas condições para a exposição do professor e boas condições para a audição dos alunos” (Marchão, 2012, p. 63). Para além da centralidade no professor, este modelo tem outros aspetos que o distinguem, pois de acordo com Monteiro, neste método de ensino “não é considerado o ritmo individual dos alunos” (1987, p. 26), sendo o ritmo igual para todo o grupo. Assim, também no estágio percebi este aspeto, visto que todos realizavam as mesmas atividades, sendo que os alunos com maiores dificuldades eram depois

acompanhados por uma professora de apoio educativo, nos dias em que esta se deslocava à escola. Verifiquei também neste estágio que, o facto de ter uma turma com dois anos de escolaridade, facilitava a falta de acompanhamento pelo professor aos alunos com um ritmo mais lento, apesar de se tentar respeitar o seu tempo na realização das atividades. No entanto, numa turma onde todos realizam as mesmas atividades e uns demoram mais que os outros, quando se tenta respeitar o ritmo de cada um, os alunos mais rápidos “aborrecem-se de esperar”, daí que ao realizar o estágio, tenha também percebido que se deve ter material extra para os alunos mais rápidos irem realizando. Neste modelo, de acordo com Monteiro, também é de salientar que a “preparação científica é a mais importante”, (1987, p. 59), portanto, é dada extrema importância à exploração dos novos conteúdos e há aprendizagem de conceitos. Mais uma vez foi algo visível na prática, na medida em que todas as semanas existiam vários e novos conteúdos para abordar com os grupos. Desta forma, era dada especial relevância às áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, tendo, por vezes, a área de Expressões uma importância secundária.

Ao realizar a minha prática, e como já referido anteriormente neste relatório, verifiquei ainda que os materiais utilizados nas aulas se baseavam principalmente em fichas, quadro, material multibásico e nos manuais escolares. Segundo a autora Sanches “o manual é um bom recurso, mas não o único a ser utilizado”, sendo ainda considerado por esta autora como “um óptimo recurso para sistematizar uma matéria, para diferenciar tarefas na sala de aula, para trabalhar em casa” (2001, p. 26). A adoção do manual como recurso e, por vezes, de fichas de trabalho por parte da professora, deve-se também ao facto do grupo ser formado por dois anos de escolaridade, o que leva a que um dos grupos esteja, geralmente, em trabalho autónomo. Também a falta de material didático e de recursos tecnológicos na escola limita um pouco a intervenção com o grupo. Daí que, ao realizar a prática com a minha colega, tenha sido necessária a criação de todos os materiais utilizados, sendo o manual apenas um recurso da professora. Ainda assim, a realização dos diversos materiais (cartolinas, jogos, *power point* e vídeos) foram uma mais-valia pois proporcionaram um maior envolvimento e interesse das crianças. Uma vez que ao longo da nossa intervenção, o manual adotado não foi por nós utilizado na sala de

aula, a professora usava-o como recurso para os trabalhos de casa, pois a referida turma todos os dias levava trabalhos para realizar em casa.

Para além do material empregado nas aulas, que neste caso se limita ao material existente na escola, também a organização da sala de aula é um aspeto importante, pois para a autora Sanches “a organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (2001, p. 19). Contudo, de acordo com Monteiro “a disposição das carteiras continua a ser tradicional” (1987, p. 33). Este foi um dos aspetos que também verifiquei ao realizar o estágio. Desta forma, as mesas das crianças encontram-se direccionadas para a frente da sala, na qual se encontra o quadro negro. Ainda assim, a sala tem também alguns cantinhos, tais como o cantinho da leitura e o cantinho da informática, sendo dada especial relevância também às paredes nas quais se encontram os materiais visuais, referentes aos novos conteúdos, e os trabalhos das crianças. Para Sanches, é necessário “organizar espaços diferenciados, onde tenham lugar actividades diferenciadas” (2001, p. 76). Perto dos dois cantinhos existentes na sala, encontram-se também as regras de funcionamento da sala de aula, enunciadas em conjunto pela professora e pelos alunos.

Ao realizar a observação em estágio, percebi que não era efetuada interdisciplinaridade¹, não tendo por isso verificado a interação entre os vários conteúdos e aprendizagens.

Apesar de considerar que a metodologia adotada pela professora se encontrava baseada no método expositivo, com a nossa prática procurámos contrariar um pouco essa metodologia. A questão da falta de recursos é considerado como um incitador para a adoção deste método, pois segundo Monteiro “para desenvolver um ensino passivo, apenas transmissivo, nada melhor que a falta de materiais” (1987, p. 50), algo visível naquela escola. Assim sendo, com a realização dos materiais visuais, que eram posteriormente completados com as crianças à medida que eram abordados os novos conteúdos, proporcionamos uma maior participação das crianças

¹ Interdisciplinaridade é “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 13).

na construção do seu conhecimento. Neste sentido, procurámos também realizar trabalhos em grupo, algo a que não estavam muito habituados.

Verifiquei que o facto de ter uma turma com dois anos de escolaridade, também facilita à falta de acompanhamento pelo professor aos alunos com um ritmo mais lento, uma vez que o tempo na sala de aula tem de ser dividido entre os dois grupos. Visto que a turma, apesar de pouco alunos, era constituída por dois anos de escolaridade distintos, e a professora tinha de gerir o tempo entre os dois grupos, procurava organizar o dia de modo a conseguir abordar da melhor forma os diferentes conteúdos com cada um dos grupos. Segundo a autora Marchão, “os professores devem preparar a sua tarefa de ensinar, organizando de forma reflectida e competente, os conteúdos que os alunos devem aprender” (2012, p. 62).

Relativamente ao método adotado, é ainda importante referir que é o professor que deve promover um ambiente adequado às aprendizagens, assim como uma maior motivação para cativar a atenção dos alunos. Para Marchão “o bom professor é o que consegue despertar a atenção dos alunos para os conteúdos programáticos, que expõe e explica os conteúdos de forma lógica e possível de ser entendida pelos alunos” (2012, p. 57).

CAPÍTULO X - AS VOZES DAS CRIANÇAS

10.1. Enquadramento

De forma a contribuir para “o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 71). Neste sentido, esta experiência-chave é referente ao estudo desenvolvido sobre a problemática “As vozes das crianças”, que tem como finalidade ouvir as crianças, de modo a conhecer as suas opiniões, gostos, necessidades e interesses sobre o Jardim-de-infância e a Escola, nomeadamente no que se refere ao seu dia a dia nestas instituições. Desta forma, irei apresentar os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados, assim como uma análise e interpretação dos dados obtidos.

10.2. Metodologia

O estudo que irei apresentar foi realizado aquando das práticas de estágio, tendo sido realizado em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, com os grupos de crianças com quem desenvolvi o estágio. Este estudo tem como participantes 25 crianças do Jardim-de-infância, sendo 14 meninas e 11 meninos, com 3 anos, e por 12 crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º ano de escolaridade), sendo 5 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, num total de 37 crianças.

Para iniciar a pesquisa e a recolha de dados subsequente, foi necessário determinar as questões essenciais a colocar às crianças, tendo em atenção a sua faixa etária. Desta forma, foram definidas questões para as crianças do Pré-Escolar e questões para as do 1.º Ciclo, tendo sido colocadas as seguintes questões: para a EPE: “Porque é que achas que vens ao Jardim-de-infância?”, “Gostas de vir ao Jardim-de-infância? Porquê?”, “Quem achas que decide o que se faz no JI?”, “Brincas com todos os teus amigos? Porquê?”. Para o 1.º CEB as questões foram: “Porque é que achas que vens à escola?”, “Gostas de vir à escola? Porquê?”, “Quem achas que decide o que acontece na sala de aula?”, “Brincas com todos os teus colegas?”, “Se pudesses mudar alguma coisa na escola, o que mudarias?” e “Para além de estudante, qual achas que é o teu papel na escola?”.

Para proceder à recolha de dados junto das crianças, o método adotado foi a entrevista semiestruturada, realizada de forma informal, e desenvolvida sobre a forma de conversa. “A entrevista, essencialmente a modalidade semiestruturada, reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-los como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças” (Máximo-Esteves, 2008, p. 99). Para auxiliar na análise e o tratamento dos dados recolhidos, as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização dos pais (ver apêndice 11 e 12). As entrevistas foram realizadas na sala de atividades e também nos ateliês, uma vez que a sala nem sempre esteve disponível para o efeito, tendo sido explicado às crianças o que ia acontecer e o seu objetivo. Posteriormente procedeu-se à transcrição das entrevistas realizadas, para uma melhor interpretação e análise dos dados recolhidos. Desta forma, para este estudo baseamo-nos nalguns dos procedimentos da *Grounded Theory*, pois esta caracteriza-se por ser “uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática” (Coelho, 2004, p. 227). De acordo com a mesma autora, esta metodologia situa-se entre os métodos interpretativos “que são usados para descrever o mundo da pessoa ou pessoas em estudo” (2004, p. 227). Uma vez que um objetivo apresentado por esta teoria é o de “dar conta de um modo tão preciso quanto possível de uma situação a partir do ponto de vista dos seus actores” (Coelho, 2004, p. 229), torna-se perceptível que a sua utilização nesta investigação visa dar a conhecer a visão que as crianças (os atores) tem sobre a escola. Após recolhidos os dados para a análise e feita a transcrição das entrevistas, foi necessário categorizar as respostas das crianças. A categorização “é um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Esta categorização, das várias respostas das crianças, foi essencial para a análise e interpretação dos dados.

10.3. Análise e interpretação dos dados

As categorias definidas para a análise dos dados foram determinadas mediante as questões realizadas. Desta forma, destacam-se as categorias: “Finalidade/Importância da escola”, “Satisfação com a escola”, “As decisões” e a “A

brincadeira”. Sendo as questões para os alunos do 1.º Ciclo um pouco mais complexas, levaram ainda à criação das categorias: “Alterações na escola” e “O papel do aluno”. Assim, nesta análise e interpretação dos dados são comparadas as categorias coincidentes de ambos os níveis de educação e ainda analisadas as restantes categorias, referentes somente ao 1.º Ciclo.

- **Categoria: Finalidade/Importância da escola**

Nesta categoria surgem as respostas às questões “Porque é que achas que vens ao Jardim-de-infância?” e “Porque é que achas que vens à escola?”. De acordo com as respostas dadas pelas crianças obtivemos as subcategorias “Aprender”, “Brincar”, “Obrigação”, “Trabalhar” e “Amizades”.

Quadro 1 - Finalidade de ir ao jardim-de-infância

Subcategoria	Propriedades
Aprender	“É para aprender coisas” “Porque é para aprender a fazer coisas” “Para aprender no cantinho da natureza” “Para aprender” “Para aprendermos a escrever”
Brincar	“Venho brincar” “Porque eu venho brincar ao faísca Mcqueen nos brinquedos” “Porque gosto de brincar no quintal” “Porque fazemos brincadeiras” “Para andar no escorrega, brincar no salão e vou brincar também para o quintal” “Para brincar” “Para brincar na rua com os amigos todos”
Obrigação	“Porque a minha mãe traz-me” “Porque nós temos que ir”
Trabalhar	“Porque tenho de trabalhar”

Quadro 2 - Importância de ir à escola

Subcategoria	Propriedades
Aprender	“Para aprender novas coisas, a história de Portugal” “Eu só venho à escola porque gosto de aprender” “Gosto de aprender coisas” “Para aprender coisas novas” “Porque gosto de aprender coisas, contas de dividir” “Porque a escola para mim é um local para aprender, Estudo do Meio, Matemática e Português” “Para aprender, estudar e escrever”
Brincar	“Gosto de brincar com os meus amigos” “Gosto de brincar muito com os meus amigos” “Porque tenho amigos com quem brincar”
Amizades	“Conhecer outros colegas” “Fazer amigos, conviver com as pessoas”

Da análise do quadro 1 (Finalidade de ir ao jardim-de-infância), é visível que a maioria das crianças refere que vai ao jardim-de-infância para “brincar”, ainda assim é atribuída também importância ao “aprender”, sendo considerado como um sítio onde vão “para aprender coisas” (M.). No entanto, foi também considerada a “obrigação”, que neste sentido é entendida como algo que tem de ser feito pelas crianças. Surge aqui também o “trabalhar” que está relacionado com as aprendizagens e o futuro, na medida em que a criança afirma que “tenho de trabalhar, porque se não trabalhar depois não consigo trabalhar com outras coisas” (I.).

Ao analisar o quadro 2 (Importância de ir à escola), a maioria das crianças indicam o “aprender” como a finalidade da escola, atribuindo especial importância às novas aprendizagens, referindo ainda uma das crianças que vai à escola “Para aprender coisas novas e falar também das coisas que já aprendemos para recordar” (L.). Apesar de menos referidas, também o “brincar” e as “amizades” foram enunciadas pelas crianças. No entanto, nenhuma das crianças do 1.º Ciclo citou apenas o “brincar” e as “amizades” como única finalidade da ida à escola, aparecendo assim nas suas respostas como algo de secundário.

- **Categoria: Satisfação com a escola**

Desta categoria destacam-se as subcategorias “Positivo” e “Negativo”, que foram obtidas de acordo com as respostas das crianças às questões “Gostas de vir ao Jardim-de-infância? Porquê?” e “Gostas de vir à escola? Porquê?”.

Quadro 3 - Satisfação da ida ao jardim-de-infância

Subcategoria	Propriedades
Positivo	“Sim, porque eu aprendo coisas” “Sim, porque tem muitos desenhos e muitas coisas para aprender” “Sim, porque gosto de comer, brincar e aprender” “Sim, porque venho brincar nele” “Sim, porque venho brincar” “Gosto, porque sim” “Sim, porque o jardim-de-infância é muito giro” “Sim gosto, porque venho andar de baloiço, gosto de brincar com a pá e gosto de todas as coisas” “Sim, porque sim” “Sim, porque é bom” “Gosto, porque é para aprender e brincar” “Eu gosto de vir ao jardim-de-infância, para brincar” “Gosto muito do jardim-de-infância” “Sim, gosto” “Sim” “Sim, porque gosto muito de andar de baloiço” “Sim, para brincar no quintal”
Negativo	“Não, eu gosto de ir à escola dos bebés”

Quadro 4 - Satisfação da ida à escola

Subcategoria	Propriedades
Positivo	“Gosto. Porque é um lugar onde somos todos amigos” “Sim, porque gosto de aprender muito” “Sim, porque gosto de aprender coisas novas” “Sim, porque tenho amigos com quem brincar” “Sim. Porque a escola para mim é um local para aprender” “Sim. Porque tenho amigos, gosto de aprender, gosto das professoras” “Gosto, porque posso aprender coisas novas” “Gosto. Para aprender, brincar e para estar com os meus amigos”

Ao analisar o quadro 3 (Satisfação da ida ao jardim-de-infância), das respostas obtidas pelas crianças, torna-se claro que a grande maioria gosta de ir ao jardim-de-infância. Algumas delas afirmaram que vão para aprender coisas, outros indicaram que vão para aprender e brincar e outros vão apenas para brincar, sendo ainda considerado o jardim-de-infância como um local “muito giro” (S.) e “bom” (D.). No entanto, uma das crianças referiu não gostar, pois apesar de ter respondido “sim” no início, depois modificou a resposta para “não”, referindo preferir a creche.

De acordo com o quadro 4 (Satisfação da ida à escola), é visível que a totalidade das crianças afirmou gostar de frequentar a escola, pois é vista como um local onde podem aprender, brincar e na qual podem estar com os seus amigos, atribuindo especial significado ao aprender.

- **Categoria: As decisões**

Nesta categoria surgem as respostas às questões “Quem achas que decide o que se faz no JI?” e “Quem achas que decide o que acontece na sala de aula?”. Das respostas obtidas pelas crianças definiram-se como subcategorias “Adultos”, “Crianças”, “Professoras” e “Alunos (as)”.

Quadro 5 - As decisões no jardim-de-infância

Subcategoria	Propriedades
Adultos	“As professoras” “A J. e a L.” ² “O N.” “As senhoras” “A J.” “A J., a L., a R. e a D.” “A J., a J., a L., a D., a R. e a I.” “A R.”
Crianças	“A L. e a M.” ³ “Eu”

² As iniciais apresentadas na subcategoria “Adultos”, correspondem às iniciais dos nomes das educadoras, diretor pedagógico, auxiliares e estagiárias.

³ As iniciais apresentadas na subcategoria “Crianças” correspondem às iniciais dos nomes das crianças.

Quadro 6 - As decisões na sala de aula

Subcategoria	Propriedades
Professoras	“A professora” “As professoras, as professoras” “São as professoras” “As professoras”
Alunos (as)	“Às vezes somos nós” “Nós, quando fazemos trabalhos em grupo” “Em questão de comportamento são os alunos”

Observando o quadro 5 (As decisões no jardim-de-infância), verifica-se que as crianças atribuem maioritariamente a tomada de decisões aos “adultos”, na qual destacam principalmente as educadoras, no entanto referem também o diretor pedagógico e as auxiliares. Ainda assim, algumas das crianças indicaram que também elas decidem o que acontece no jardim-de-infância, justificando a sua afirmação referindo que as suas decisões se baseiam na escolha das brincadeiras a realizar. Contudo, é importante salientar que algumas das crianças não conseguiram responder à questão e identificar qual a pessoa que tomava as decisões.

Da observação do quadro 6 (As decisões na sala de aula), verifica-se que as respostas das crianças recaíram sobre as “professoras” e os “alunos”, no entanto todas elas identificaram a/as professora/as como sendo a principal pessoa que decide, tendo posteriormente algumas delas referido que também poderiam decidir. Citando uma das crianças, ela indica que quem decide é “a professora, às vezes também podemos decidir alguma coisa” (L.), sendo que as suas decisões incidem principalmente quando realizam trabalhos em grupos.

- **Categoria: A brincadeira**

Na categoria brincadeira destacam-se as subcategorias “Geral” e “Particular”, que foram obtidas de acordo com as respostas dadas pelas crianças às questões “Brincas com todos os teus amigos? Porquê?” e “Brincas com todos os teus colegas?”.

Quadro 7 - A brincadeira no jardim-de-infância

Subcategoria	Propriedades
Geral	“Sim, porque eu gosto deles todos” “Sim, porque são todos amigos” “Sim, porque gosto de brincar” “Sim, porque tenho lá brinquedos e tudo” “Sim, porque as senhoras deixam e porque eu gosto deles” “Sim, porque sim, gosto deles” “Sim, todos, todos, todos”
Particular	“Alguns meninos não querem brincar comigo, porque são amigos de outros meninos” “Com alguns é só às vezes, porque não chego a brincar com os outros, porque não tenho tempo para brincar com os outros”

Quadro 8 - A brincadeira na escola

Subcategoria	Propriedades
Geral	“Sim, brinco com todos” “Sim”
Particular	“Brinco com algumas pessoas, porque já conheço melhor uns do que outros” “Brinco com alguns, só brinco com os rapazes porque as meninas só brincam às coisas delas” “Brinco com alguns, porque alguns querem jogar a um jogo e eu quero jogar outro, então vou jogar com os colegas que querem jogar o mesmo jogo que eu” “Com alguns, porque os outros não conheço à muito tempo” “Alguns, porque alguns chamam-me nomes” “Alguns, porque acho que me dou melhor com uns do que com outros”

Ao analisar as respostas das crianças, apresentadas no quadro 7 (A brincadeira no jardim-de-infância), compreende-se que a maioria delas afirmou que brincavam com todos, pois são amigos, gostam deles e gostam de brincar. No entanto, houve também crianças que responderam que a brincadeira era algo particular, o que neste caso significa que não brincam com todos os amigos, mas apenas com alguns deles.

Da análise às respostas do quadro 8 (A brincadeira na escola), verifica-se que poucas crianças responderam que brincavam com todos os colegas, sendo que a maioria respondeu que brincam só com alguns. Desta forma, a maioria das crianças que referiu brincar apenas com alguns dos colegas, referiu fazer a escolha dos colegas consoante as brincadeiras a realizar ou as relações com os amigos.

- **Categoria: Alterações na escola**

Nesta categoria surge a resposta à questão “Se pudesses mudar alguma coisa na escola, o que mudarias?”, colocada somente aos alunos do 1.º Ciclo, de forma a compreender o que mudariam na escola, surgindo assim as subcategorias “Alimentação”, “Material”, “Recreio” e “Colegas”.

Quadro 9 - Alterações na escola

Subcategoria	Propriedades
Alimentação	“Os almoços, punha mais sabor na comida” “O almoço” “Um bocadinho a comida”
Material	“Mudava a fotocopiadora, para ter cor” “Mudaria o facto de não ter bostik”
Recreio	“Gostava de mudar as redes do campo de futebol, para serem maiores”
Colegas	“O aspeto psicológico de alguns, para eles não me chamarem nomes”

Ao analisar as respostas das crianças, quadro 9 (Alterações na escola), verifica-se que as suas opiniões foram diversas, ainda assim a maior incidência de respostas recai sobre a “alimentação” que deveria ser melhorada. No entanto, também o “material” é referido como algo que no entender destas crianças deveria ser corrigido. Para além destas alterações, as crianças destacaram ainda o recreio, focando principalmente as redes do campo e o “pouco espaço para brincar” (J.). Uma das crianças referiu ainda que mudaria os “colegas” nomeadamente ao nível das suas atitudes.

- **Categoria: O papel do aluno**

Esta categoria surge das respostas à questão “Para além de estudante, qual achas que é o teu papel na escola?”, tendo sido apenas colocada às crianças do 1.º Ciclo. Assim sendo, obtiveram-se as subcategorias “Estudante” e “Exemplo”.

Quadro 10 - O papel do aluno na escola

Subcategoria	Propriedades
Estudante	“Venho aprender coisas” “Estudar e brincar também” “Conseguir aprender, gostar daquilo que faço, brincar e divertir”
Exemplo	“Boa cidadã” “Tenho que me portar melhor, não me levantando tantas vezes na hora do almoço” “Ser um exemplo para os meninos do primeiro e do segundo ano” “Um bom cidadão” “Um exemplo para os mais novos” “Portar-me bem, saber estar dentro da sala e saber estar ao almoço”

Da observação do quadro 10 (O papel do aluno na escola) e analisando as respostas das crianças, percebe-se que algumas delas indicam que o papel do aluno é o de ser “estudante”, afirmando que vão à escola para aprender e estudar. Contudo, a maioria das crianças afirmam que o seu papel deve incidir em serem bons cidadãos, mas principalmente o de serem um exemplo para as crianças mais novas. É ainda importante salientar que houve algumas crianças que não souberam responder à questão colocada.

10.4. Conclusão

Como a finalidade deste estudo era a de dar a conhecer as opiniões e os interesses das crianças, considero que os resultados apresentados expressam as suas perspetivas e ideias. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), “tem-se vindo a chamar a atenção para o importante processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses e direitos” (citado por Araújo & Andrade, 2008, p. 108). Desta forma, ao

analisar as respostas obtidas é notório que as crianças veem o jardim-de-infância principalmente como um local onde vão para aprender e brincar, atribuindo a este último um significado especial. Ainda que no 1.º Ciclo tenham sido indicados igualmente o aprender e o brincar, contrariamente ao pré-escolar, a maior relevância foi dada ao aprender. De salientar também que todas as crianças do 1.º Ciclo mencionaram o aprender como a finalidade principal de ir à escola, tendo sido referido também por algumas crianças o brincar, como se pode verificar por uma das respostas que afirma ir à escola “para aprender coisas novas, brincar com os meus colegas” (M.). Assim, é notório que existe uma diferença entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo no que se refere às prioridades que as crianças veem na escola, uma vez que as mais pequenas dão uma maior importância ao brincar e as mais velhas ao aprender. Assim, pode concluir-se que o Jardim-de-infância e a Escola são locais que a grande maioria das crianças gosta de frequentar, pois é onde podem aprender, brincar e estar com os amigos.

No que se refere a quem decide o que acontece, as crianças mostraram-se um pouco divididas, ainda assim é notório que a maioria vê o adulto e as professoras como a principal referência na tomada de decisões, sendo principalmente no 1.º Ciclo que se verifica uma maior afirmação neste sentido, pois todas as crianças indicaram primeiramente ser a(s) professora(s) quem decidia o que acontecia. Ainda assim, no Pré-Escolar, apesar de a maioria indicar que as decisões eram da responsabilidade dos adultos, alguns das crianças identificaram serem elas próprias e os colegas quem decidia. Também em relação às brincadeiras e aos amigos/colegas, se verifica uma visível discrepância entre as respostas das crianças do Pré-Escolar e as crianças do 1.º Ciclo, uma vez que os primeiros referem maioritariamente que brincam com todos os amigos e os segundos indicam na sua maioria que apenas brincam com alguns. Neste sentido, tornou-se perceptível que as crianças do 1.º Ciclo selecionam mais os colegas com quem querem brincar, demonstrando preferência pelos colegas mais próximos e do mesmo sexo. As respostas das crianças divergem, uma vez que “os dois contextos referidos integram-se em instituições diferentes, com histórias diferentes e diferentes visões das crianças” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 59).

Para este estudo procurou-se ainda saber, pelas crianças do 1.º Ciclo, quais as alterações que fariam na escola e qual consideravam ser o seu papel enquanto alunos. Desta forma, as respostas das crianças referentes às alterações na escola recaíram principalmente sobre a alimentação e o material. Assim, consideraram que a comida tem pouco sabor e que deveria ser melhorada, enquanto o material foi referido principalmente pela sua falta. O facto de as crianças fazerem referência ao material, permite compreender um pouco a escassez de material verificado naquela escola. No que se refere ao seu papel na escola, apesar de existirem crianças que consideram que o seu papel é serem estudantes e que vão à escola para aprender e estudar, na sua maioria referiram que o seu papel, para além de estudantes, recai sobre o facto de considerarem que devem comportar-se bem e ser um exemplo para os mais novos. Esta preocupação em dar um bom exemplo aos mais pequenos está relacionada com o facto de estas crianças serem as “mais velhas” da escola. É neste sentido que “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário” (Cruz, 2008, p. 91).

Concluindo, considero que este estudo me ajudou a compreender ainda mais a importância da participação e opinião das crianças, pois através das suas respostas obtém-se um feedback sobre o que consideram ser o Jardim-de-infância e a Escola, e de como se sentem neles. “As crianças são competentes para descreverem e interpretar o que se passa nos contextos educacionais e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 57). Assim, as crianças são capazes de dar informações e opiniões, demonstrando as suas perspetivas e ideias sobre as instituições que frequentam e o que nelas acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório teve como finalidade refletir sobre o meu percurso no mestrado, mais precisamente nas experiências vivenciadas nos dois estágios desenvolvidos.

Assim, com este documento, pretendi demonstrar as realidades educativas, procurando evidenciar as estratégias utilizadas, os conhecimentos e as aprendizagens realizadas.

Para além das evidências dos estágios, neste relatório apresentei ainda seis experiências-chave que foram escolhidas de acordo com a prática que fui tendo em cada uma das valências de estágio, salientando, por isso, as temáticas mais significativas e marcantes neste meu percurso e nas realidades com as quais contactei. Ainda que nos estágios não tenha tido a oportunidade de acompanhar as transições das crianças entre ambos os níveis de ensino, pois estagiei em Pré-Escolar com um grupo de 3 anos e em 1.º Ciclo com uma turma constituída por alunos do 3.º e 4.º ano, evidencio esta temática por ser um assunto pertinente e relevante para o sucesso das crianças. Também o estudo realizado com as crianças com as quais estagiei, intitulado “As vozes das crianças”, me permitiu perceber as suas visões e opiniões sobre as instituições que frequentam e os respetivos intervenientes (crianças e adultos).

Refletindo sobre o meu caminho ao longo das práticas, verifico que num momento inicial senti um pouco de receio de começar os estágios, pois na Educação Pré-Escolar fui separada da minha parceira e estagiei com uma colega de Mestrado em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo ao estagiar com a minha parceira, realizámos a prática com uma turma constituída por dois anos de escolaridade. Este receio inicial ocorreu devido principalmente ao medo de falhar e não corresponder às necessidades e individualidades das crianças.

Hoje, ao refletir sobre os estágios realizados, considero que, apesar dos receios iniciais, estas adversidades, por mim consideradas, acabaram por se tornar numa mais-valia e numa aprendizagem constante. Sinto que as experiências que vivi nestas práticas me permitiram crescer muito, quer a nível pessoal como a nível profissional, uma vez que com elas aprendi a ter maior confiança e autonomia, a ultrapassar os meus dilemas pessoais e as adversidades dos contextos, assim como aprendi estratégias para conseguir ensinar as crianças, mas acima de tudo a aprender com

elas. Segundo Augusto Cury, “não importa o tamanho dos obstáculos, mas o tamanho da motivação que temos para os superar” (2008, p. 101).

Este percurso permitiu-me também compreender melhor a gestão da ação educativa, que vai desde a planificação das atividades até ao seu desenvolvimento com as crianças.

A experiência e as aprendizagens que adquiri nestas práticas devem-se à colaboração com a educadora e professora cooperantes das instituições de estágio, mas também às crianças e às intervenções e relações estabelecidas com elas. As reflexões foram sendo uma constante e, por isso, um aspeto fundamental, pois ajudaram a compreender erros e falhas na minha prática para melhorar as minhas futuras intervenções e conseguir corresponder mais prontamente às necessidades das crianças.

Neste sentido, sinto que ao longo das práticas, foi necessário muito empenho e tempo dedicado à preparação das atividades e das aulas, principalmente no 1.º Ciclo, pois ao sermos apenas duas e com pouco tempo disponível para o fazer, exigiu de nós uma grande entrega e organização para, de semana a semana, conseguirmos concretizar os materiais. Ainda assim, apesar de todas as dificuldades sentidas, foram estágios bem conseguidos, que acredito terem sido possíveis de realizar devido também à grande ajuda e trabalho de grupo com a minha parceira.

Em suma, penso que todo este trajeto se tornou muito enriquecedor, uma aprendizagem e um desafio constante, da qual retiro uma boa e marcante experiência. Desta forma, considero que isto não é o fim, mas sim o início de uma nova etapa que se avizinha ser desafiante, mas para a qual, hoje, depois de todas as experiências vivenciadas, me sinto mais preparada e capaz de enfrentar.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Augusto Cury, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (p. 171 – 188). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M.J., Moreira, M.A. e Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Em: *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. (pp. 90 - 119). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. e Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. Em: *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 95 - 116). Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. Em: *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.75 - 93). Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2008). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Edwards, C. e Forman, G. (1999). Para onde Vamos agora?. Em: *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp. 303 - 309). Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999). Aspectos Gerais. Em: *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. (pp. 21 – 35). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 12-13.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 35-37.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. Em: *Qualidade em Educação Infantil*. (pp. 229 – 280). Porto Alegre: Atrmed.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. Em: *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp. 145 – 158). Porto Alegre: Artmed.

- García, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1999). Prefácio – Perspectivas Complementares sobre Reggio Emilia. Em: *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp. ix – xii). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 45-46.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexão de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 88, 21-24.
- Katz, L. (1999). O que Podemos Aprender com Reggio Emilia?. Em: *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp. 37 – 55). Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. Em: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 93 – 135). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação*. (pp. 109-138). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A.J.G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação. (2002). *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, M. (1987). *A ilha pedagógica*. Lisboa: Plátano Editora.

- Moreira, S. (2008). Brincar construindo saber – a ludicidade e a conquista da autonomia. (Azevedo, N. e Ambrósio, S.). Em: *A brincar...também se aprende!:: jogos tradicionais e infantis*. [CD-ROM]. ADAE – Associação de Desenvolvimento da Alta Estremadura.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, M.F.F. (2013). Um olhar dos professores do ensino básico sobre a educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 99, 23-26.
- Nabuco, M.E. (1992). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Inovação*, volume 5, n.º 1, 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. Em: *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 55 – 73). Porto: Porto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H.M. e Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. Em: *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp. 113 – 122). Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I.R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C.M.A.M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E.C. (2010). Hoje é proibido brincar!. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 40.
- Spaggiari, S. (1999). A Parceria Comunidade-Professor na Administração das Escolas. Em: *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp. 105 – 112). Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vanoye, F. (1979). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81, 44-46.

Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril. Diário da República n.º 72, 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

Documentos consultados

- Projeto Educativo 2012/2013
- Projeto de Turma 2012/2013
- Projeto Educativo do Agrupamento 2008/2013
- Regulamento Interno do Agrupamento 2012/2013

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela da rotina da semana

Hora	segunda feira	terça feira	quarta feira	quinta feira	sexta feira
9h30	Sala de Atividades com início das rotinas Marcação de presenças				
10h20	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Expressão Motora	Música	Atividades orientadas
11h45	Reunião de grupo/Higiene				
12h00	Almoço				
12h45/ 13h00	Higiene/Repouso				
14h30	Continuação das atividades orientadas				
16h00	Lanche				
16h30	Atividades propostas pelas crianças				

Anexo 2 - Horário da turma

Horas	segunda feira	terça feira	quarta feira	quinta feira	sexta feira
9h	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Est. M.
10h30					
10h30	T. E. (Intervalo)				
11h					
11h	Mat.	Port.	Port.	Port.	Mat.
12h					
12h	Ap. Est.		Ap. Est.		Ap. Est.
12h30					
12h30	Almoço				
14h					
14h	Est. M.	Mat.	Mat.	E. M.	Port.
15h					
15h	Expr.	Expr.		O. C.	Expr.
16h					
16h	Intervalo				
16h30					
16h30	AEC's				
17h30					

Anexo 3 – Folha dos conteúdos (exemplo)

Semana de 11 a 13 de novembro	
<u>Português</u>	
<u>Competência: Oralidade</u>	
<u>3.º/4.º ano</u>	
<u>Descritores de desempenho</u>	<u>Conteúdos</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as ideias-chave de um texto ouvido - Responder a questões acerca do que ouviu - Fazer inferências - Produzir frases complexas - Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intensões específicas: informar, partilhar informações e conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ideia-chave Inferências Palavras-chave Tema Tópico Assunto
<u>Competência: Leitura e escrita</u>	
<u>Descritores de desempenho</u>	
<u>3.º ano</u>	<u>4.º ano</u>
<p>Ler textos de diferentes tipos: narrativos, programação televisiva, descritivo, <u>carta</u></p> <p>Roborizar conhecimentos prévios e antecipar o assunto do texto</p> <p>Ler em voz alta para diferentes públicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler textos diversos: narrativos, desenhos, retratos, histórias, <u>cartas</u>, convites, avisos, textos de enciclopédias, e banda desenhada - Apropriar-se de novas palavras (vocabulário) - Ler um texto com articulação e entonação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto
<p>Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos</p> <p>Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado)</p> <p>Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento</p>	

Conteúdos

Tipos e formas de leitura

Pesquisa e organização da informação: palavras-chave, esquemas

Carta

Pontuação, ortografia

Revisão de textos

(Matemática) Gramática

3º ano

Tipos de frases (declarativas, interrogativas, exclamativas, imperativas)

Distinguir sílabas tónicas e sílabas átonas

4º ano

Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau.

Matemática

3º ano

Compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação (7 e 8) → Padrões numéricos

4º ano Diferença

Investigar várias planificações do cubo a partir de uma planificação dada
Explorar tabelas de multiplicação
Explorar regularidades em tabelas numéricas e tabuadas
Padrões numéricos

Estudo do Meio

3º ano

Lócus

A descoberta de si mesmo

Tema

O meu corpo:

→ Sistema circulatorio

4º ano

Lócus

A descoberta dos outros e das instituições

Tema

O Passado Nacional

A formação do Portugal

Expressões

Tema:

Desenho

Pintura

A trabalhar de acordo com os temas de Português e Estudo do Meio

APÊNDICES

Apêndice 1 – Placard do grupo



Placard do grupo com documentação do início do projeto



Placard do grupo com documentação do desenvolvimento do projeto

Apêndice 2 – Lançamento do projeto



Embrulho e carta para o lançamento do projeto



Objetos para dar início às atividades direcionadas ao tema do projeto

Apêndice 3 – Experiência das sementes no algodão



Frascos das crianças com o algodão e as sementes



Frascos com as sementes já crescidas

Apêndice 4 – Transplantação das sementes e identificação dos vasos



Sementes já transplantadas para a terra



Criança a regar as sementes nos vasos



Uma das crianças a colar nos vasos os desenhos que identificavam as sementes que continham cada um.



Crianças a colar os desenhos nos vasos

Apêndice 5 – Chegada da tartaruga e escolha do local para o cantinho da natureza



Chegada da tartaruga à sala



Escolha do local para a tartaruga, que se tornou posteriormente no Cantinho da Natureza

Apêndice 6 – Elaboração do painel



Desenho de uma das crianças, dando início à elaboração do painel



Desenhos e pinturas realizados pelas crianças



Pintura de um dos elementos para o painel, o tronco da árvore



Criança a pintar uma flor, elemento colocado no respetivo painel



Continuação dos desenhos e pinturas



Painel quase finalizado

Apêndice 7 – Finalização e divulgação do projeto



Painel finalizado e colocado no respetivo cantinho



Mesa do cantinho com a tartaruga e objetos levados pelas crianças



Documentação e fotografias recolhidas ao longo do projeto



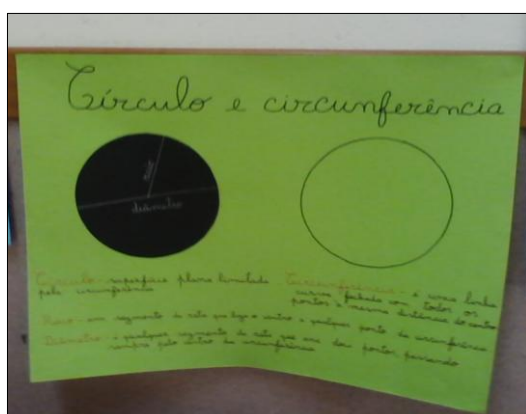
O Cantinho da Natureza e a respetiva documentação para a divulgação do projeto junto das famílias

Apêndice 8 – Material visual

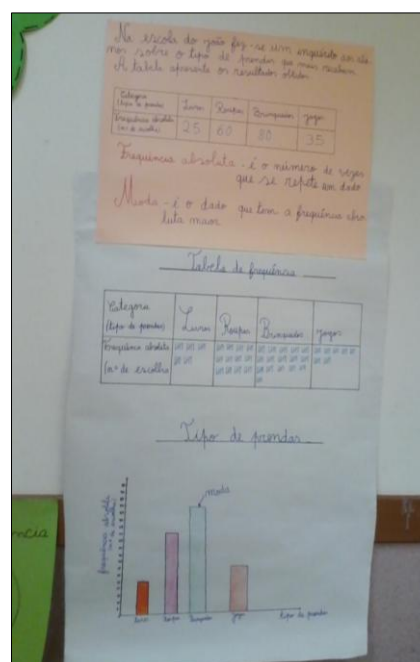
Alguns dos materiais visuais, para abordar os novos conteúdos, utilizados nas aulas.



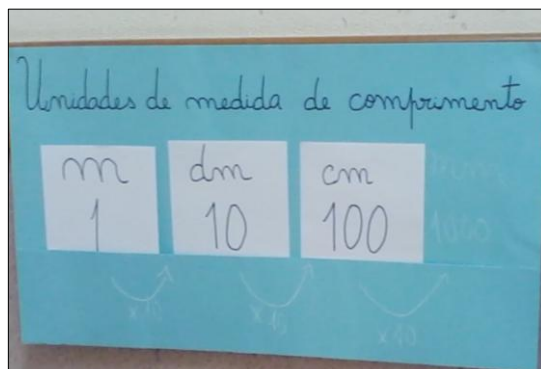
Cartolina sobre os sólidos geométricos e as suas propriedades (4.º ano)



Cartolina sobre o círculo, circunferência, raio, diâmetro e respetivas definições (4.º ano)



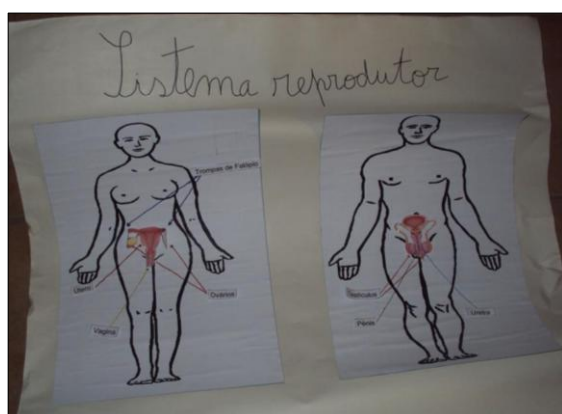
Cartolina sobre as tabelas e os gráficos (3.º ano)



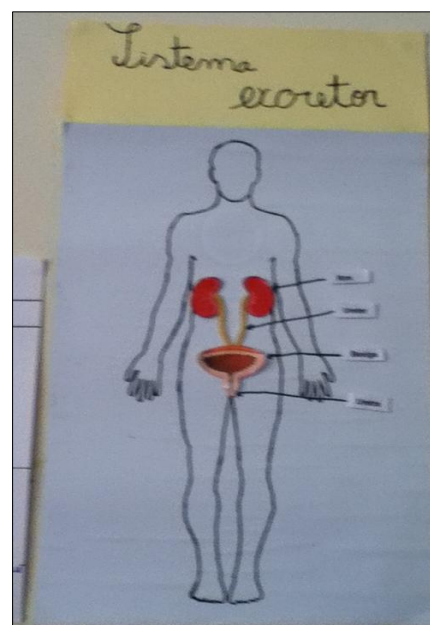
Cartolina sobre as unidades de medida de comprimento – revisão (4.º ano)

Tipos de frase			
Tipos de frase	Exemplos	Sinal de pontuação	Exemplo quando...
Declarativa	O Brasil possui uma área de 8,5 milhões km². O Brasil possui uma população de 200 milhões de habitantes. O Brasil possui uma área de 8,5 milhões km² e uma população de 200 milhões de habitantes.	.	em frases afirmativas, negativas ou interrogativas.
Interrogativa	Quantos km² possui o Brasil? Quantos habitantes possui o Brasil? Quantos km² possui o Brasil e quantos habitantes possui o Brasil?	?	em frases que exigem uma resposta.
Exclamativa	O Brasil possui uma área de 8,5 milhões km². O Brasil possui uma população de 200 milhões de habitantes. O Brasil possui uma área de 8,5 milhões km² e uma população de 200 milhões de habitantes.	!	em frases que expressam uma emoção ou uma opinião.
Imperativa	Faça o seu dever. Não faça isso. Não faça isso e não faça aquilo.	!	em frases que expressam uma ordem ou uma recomendação.

Cartolina sobre os tipos de frase (3.º ano)



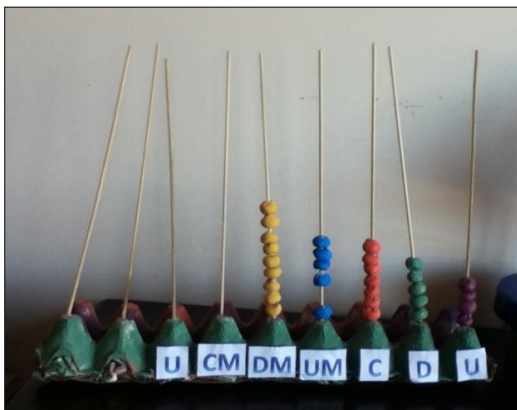
Cartolina sobre o sistema reprodutor e respetivos órgãos (3.º ano)



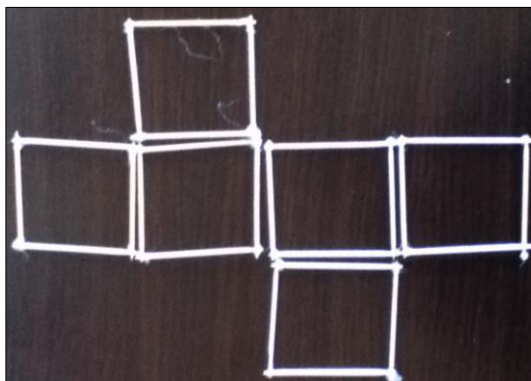
Cartolina sobre o sistema excretor e respetivos órgãos (3.º ano)

Apêndice 9 – Recursos utilizados nas aulas

Alguns dos restantes materiais elaborados como recurso às aulas.



Ábaco para a centena de milhar (3.º ano) e milhão (4.º ano)



Planificação do cubo (4.º ano)



Dicionários para as palavras desconhecidas (3.º e 4.º ano)



Simulador dos movimentos respiratórios (3.º ano)



Livros com a obra “A maior flor do mundo”
(4.º ano)



Livros com a obra “Bolacha Maria” (3.º ano)



Bolacha Maria que funcionou como indutor para interdisciplinaridade ao longo da semana (3.º ano)

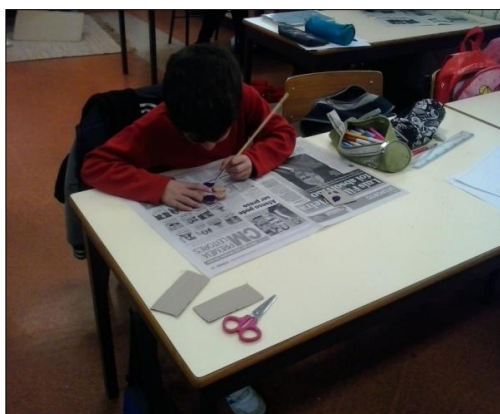


Coroa que funcionou como indutor para interdisciplinaridade ao longo da semana (3.º e 4.º ano)

Apêndice 10 – Festa de Natal



Pintura do trenó para a peça de Natal



Pintura de adereços e enfeites para a festa



Árvore de Natal
decorada pelas crianças



Cenário e decoração da festa de Natal

Apêndice 11 – Pedido de autorização para as crianças do Jardim-de-infância



Pedido de autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

O meu nome é Tatiana da Silva Matos, e no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, estou a desenvolver uma investigação cujo objectivo relevante é compreender as perspectivas das crianças acerca do seu dia-a-dia no Jardim de Infância.

Trata-se de uma investigação que possibilitará compreender as perspectivas das crianças, ouvindo as suas vozes acerca deste tema (*As vozes das crianças*).

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação das conversas com as crianças.

Assim sendo, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

Evidencio que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade dos participantes.

A aluna estagiária Tatiana Matos



Autorização

Eu, _____
autorizo/não autorizo* o meu educando _____
a ser entrevistado e que se proceda a gravação em áudio, no âmbito da investigação *As vozes das crianças*.

*riscar o que não interessa

Apêndice 12 – Pedido de autorização para as crianças do 1.º Ciclo



Pedido de autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Os nossos nomes são Ana Raquel Pinto Simões e Tatiana da Silva Matos, e no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, estamos a desenvolver uma investigação cujo objectivo relevante é compreender as perspectivas das crianças acerca do seu dia-a-dia na Escola.

Trata-se de uma investigação que possibilitará compreender as perspectivas das crianças, ouvindo as suas vozes acerca deste tema (*As vozes das crianças*).

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação das conversas com as crianças.

Assim sendo, solicitamos a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

Evidencio que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade dos participantes.

As alunas estagiárias:

Ana Raquel Simões

Tatiana Matos



Autorização

Eu, _____
autorizo/não autorizo* o meu educando _____
a ser entrevistado e que se proceda a gravação em áudio, no âmbito da investigação *As vozes das crianças*.

*riscar o que não interessa